

# TESIS DOCTORAL

**INFLUENCIA DE LAS METODOLOGÍAS, LA EDAD TEMPRANA Y LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL APRENDIZAJE LECTOR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MALAGUEÑOS**

**Doctoranda: M<sup>a</sup> Rocío Pascual Lacal**

**Directores: Dr. Cristóbal González Álvarez  
Dra. Dolores Madrid Vivar**

**Programa de Doctorado  
Educación Infantil y familiar. Investigación e  
intervención psicopedagógica. Bienio 2007/2009**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LAS LENGUAS, LAS ARTES Y EL DEPORTE



## TESIS DOCTORAL

Influencia de las metodologías, la edad temprana y  
la participación de la familia en el aprendizaje lector  
de los niños y niñas malagueños

### PROGRAMA DE DOCTORADO

Educación Infantil y Familiar. Investigación e intervención  
psicopedagógica. Bienio 2007/2009

Doctoranda María del Rocío Pascual Lacal

Directores Dr. Cristóbal González Álvarez  
Dra. Dolores Madrid Vivar

Málaga, 2015



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: María Rocío Pascual Lacal

 <http://orcid.org/0000-0001-7963-8581>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

# ÍNDICE

---





## INTRODUCCIÓN

<b>1. Justificación del estudio.....</b>	<b>25</b>
<b>2. Objetivos de nuestro trabajo.....</b>	<b>29</b>
<b>3. Estructura del trabajo.....</b>	<b>32</b>
<b>4. Agradecimientos.....</b>	<b>35</b>

## PARTE I : MARCO TEÓRICO

<b>1. CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA .....</b>	<b>41</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>41</b>
<b>1.1. Concepción de la lectura.....</b>	<b>42</b>
<b>1.2. El sistema de lectura.....</b>	<b>46</b>
1.2.1. Decodificación.....	48
1.2.2. Los procesos perceptivos.....	48
1.2.3. Identificación de las letras.....	50
1.2.4. Procesamiento léxico o de reconocimiento de las palabras.....	51
1.2.5. Bases neurológicas del reconocimiento de las palabras.....	60
<b>1.3. El sistema de lectura: comprensión.....</b>	<b>61</b>
1.3.1. Procesamiento sintáctico.....	61
1.3.1.1. Estrategias de procesamiento sintáctico.....	62
1.3.2. Procesamiento semántico.....	64
<b>1.4. Los procesos de lectura desde diferentes perspectivas.....</b>	<b>70</b>
<b>1.5. Bases neurológicas de la lectura.....</b>	<b>72</b>
1.5.1. Áreas cerebrales implicadas en la lectura.....	74
1.5.2. Conexiones entre áreas cerebrales.....	76

<b>1.6. El papel de las estrategias en el proceso lector.....</b>	<b>77</b>
<b>1.7. La organización del pensamiento.....</b>	<b>81</b>
<b>1.8. La madurez en la lectura.....</b>	<b>86</b>
<b>1.9. Momento idóneo para iniciar el proceso lector.....</b>	<b>88</b>
1.9.1. Fundamentos de la lectura precoz.....	99
1.9.2. La experiencia de G. J. Doman.....	101
1.9.3. Reflexiones sobre el aprendizaje precoz de la lectura.....	104
<b>1.10. Requisitos para aprender a leer.....</b>	<b>106</b>
1.10.1. La conciencia fonológica.....	112
<b>1.11. La evaluación de la lectura.....</b>	<b>118</b>
1.11.1. Escalas, tests y pruebas estandarizadas.....	120
<b>2. CAPÍTULO II: LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.....</b>	<b>135</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>135</b>
<b>2.1. Modelos y métodos.....</b>	<b>138</b>
<b>2.2. Modelos de adquisición de la lectura.....</b>	<b>139</b>
2.2.1 Modelos discretos.....	140
2.2.1.1. Modelo de Marsh, Friedman, Welch y Desberg.....	143
2.2.1.2. Modelo de Frith.....	145
2.2.1.3. Modelo de Seymour y MacGregor.....	152
2.2.1.4. Modelo de Gough y colaboradores.....	153
2.2.1.5. Teoría de Ehri.....	156
2.2.1.6. El modelo de Lomax y McGee.....	159
2.2.2. Modelos continuos.....	161
2.2.2.1. El modelo de Perfetti.....	162
2.2.2.2. Modelo de Goswami y Bryant.....	163
2.2.3. Reflexiones finales.....	166

<b>2.3. Enfoques tradicionales en la enseñanza de la lectura.....</b>	<b>172</b>
2.3.1. Modelos de procesamiento ascendente.....	173
2.3.1.1. Alfabético.....	174
2.3.1.2. Fónico.....	176
2.3.1.3. Silábico.....	178
2.3.2. Modelos de procesamiento descendente.....	179
2.3.2.1. Método de la palabra generadora.....	181
2.3.2.2. Método ideovisual.....	182
2.3.2.3. Método natural de Freinet.....	184
2.3.3. Modelos interactivos.....	185
2.3.3.1. Método mixto.....	186
2.3.3.2. Enfoques interactivos.....	188
2.3.4. Enfoque maduracionista.....	188
2.3.4.1. Factores madurativos.....	189
2.3.5. Ventajas e inconvenientes de los métodos sintéticos vs analíticos..	192
<b>2.4. Enfoques actúales en la enseñanza de la lectura.....</b>	<b>198</b>
2.4.1. Enseñanza directa.....	198
2.4.2. Lenguaje integrado.....	200
2.4.3. Enfoque constructivista.....	204
<b>2.5. Las prácticas docentes en el aprendizaje de la lengua escrita.....</b>	<b>208</b>
<b>2.6. Reflexiones finales.....</b>	<b>216</b>
<b>3. CAPITULO III: EL LENGUAJE ESCRITO EN EL MARCO CURRICULAR.....</b>	<b>221</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>221</b>
<b>3.1. La educación infantil en distintos países de Europa.....</b>	<b>223</b>
3.1.1. La Educación Infantil en Francia.....	224
3.1.2. La Educación Infantil en Portugal.....	226



3.1.3. La Educación Infantil en Italia.....	229
3.1.4. La Educación Infantil en Reino Unido: Inglaterra.....	231
3.1.5. La Educación Infantil en Reino Unido: Escocia.....	233
3.1.6. La Educación Infantil en Suecia.....	236
3.1.7. La Educación Finlandia.....	237
3.1.8. Reflexiones finales.....	240
<b>3.2. El marco curricular a lo largo de la historia.....</b>	<b>241</b>
3.2.1. Características de la Educación Infantil.....	253
3.2.2. Características de la Educación Primaria.....	255
3.2.3. Características de la Educación Secundaria Obligatoria.....	257
<b>3.3. La lectura en el marco curricular.....</b>	<b>260</b>
3.3.1. La lectura en el marco curricular de la Educación Infantil.....	261
3.3.2. La lectura en el marco curricular de la Educación Primaria.....	266
<b>3.4. Promoción de la lectura en los centros de educación infantil y primaria andaluces en la actualidad.....</b>	<b>272</b>
<b>3.5. Mediación del profesorado en el aprendizaje lector.....</b>	<b>278</b>
3.5.1. Las competencias del docente.....	281
3.5.2. El desarrollo profesional del profesorado.....	286
3.5.3. El profesor investigador.....	293
<b>3.6. Creación de ambientes de aprendizaje.....</b>	<b>295</b>
3.6.1. El trabajo en los espacios.....	296
3.6.2. El trabajo en la asamblea.....	297
3.6.3. El trabajo en los rincones.....	297
3.6.4. El taller de lenguaje.....	298
3.6.5. El trabajo por proyectos.....	299
<b>3.7. El papel de la familia en el proceso lector.....</b>	<b>302</b>

## PARTE II : MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>4. CAPITULO IV. PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN....</b>	<b>319</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>319</b>
<b>4.1. La investigación educativa.....</b>	<b>322</b>
4.1.1.La investigación en educación en España.....	322
4.1.2.Paradigmas de la investigación educativa.....	324
4.1.2.1 Paradigma crítico.....	327
4.1.2.2.Paradigma interpretativo.....	329
4.1.2.3.Paradigma empírico-analítico.....	330
<b>4.2. Planteamiento del problema, hipótesis de estudio y objetivos de la investigación.....</b>	<b>331</b>
4.2.1. Hipótesis de estudio.....	332
4.2.2. Objetivos de estudio.....	332
<b>4.3. Diseño de la investigación.....</b>	<b>333</b>
<b>4.4. Técnicas de muestreo y descripción de la muestra.....</b>	<b>338</b>
4.4.1. Descripción de los centros educativos.....	338
4.4.2. Descripción del alumnado.....	339
4.4.3. Descripción de los docentes.....	340
4.4.4. Descripción de las familias.....	342
<b>4.5. Descripción de los instrumentos para la recogida de información.....</b>	<b>346</b>
4.5.1. Alumnado.....	346
4.5.1.1. K-Bit (Test breve de inteligencia de Kaufman).....	346
4.5.1.2. BIL (Batería de inicio a la lectura).....	347
4.5.1.3. CLE (Prueba de conocimiento sobre el lenguaje escrito).....	349
4.5.1.4. PROLEC-R.....	352

4.5.2. Profesorado.....	356
4.5.2.1. Dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes.....	359
4.5.3. Familia.....	361
<b>4.6. Procedimiento metodológico.....</b>	<b>362</b>
4.6.1. Planificación de la investigación: secuenciación de las fases.....	362
4.6.1.1. Cronograma de la investigación.....	371
4.6.2. Procedimiento de recogida de datos.....	376
<b>4.7. Técnicas de análisis de datos.....</b>	<b>378</b>
4.7.1. Variable de estudio.....	378
4.7.1.1. Variable sobre el nivel lector del alumnado.....	378
4.7.1.2. Variables sobre la metodología docente para la enseñanza de la lectura.....	381
4.7.1.3. Variables sobre los hábitos y actitudes lectoras de la familia.....	384
4.7.2. Técnicas de análisis utilizadas en el estudio.....	385
<b>5. CAPITULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....</b>	<b>391</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>391</b>
5.1. Competencias lectoras.....	392
5.1.1. Descripción de las competencias lectoras del alumnado.....	392
5.1.1.1. Competencias lectoras en el alumnado de Educación Infantil.....	393
5.1.1.1.1. Competencias lectoras recogidas en el BIL.....	393
5.1.1.1.2. Competencias lectoras recogidas con el CLE.....	396
5.1.1.2. Competencias lectoras en el alumnado de Educación Primaria (PROLEC).....	401
<b>5.2. Relación entre las pruebas de nivel de la lectura: BIL, CLE y PROLEC (Estudio correlacional de las escalas BIL, CLE y PROLEC).....</b>	<b>410</b>
5.2.1. Estudio correlacional interno de la escala BIL.....	410

5.2.2. Estudio correlacional interno de la escala CLE.....	413
5.2.3. Estudio correlacional interno de la escala PROLEC.....	416
5.2.4. Relación entre los instrumentos utilizados en el alumnado de Educación Infantil: BIL y CLE.....	419
<b>5.3. Relación entre la metodología docente y las competencias lectoras del alumnado.....</b>	<b>420</b>
5.3.1. Descripción de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura.....	421
5.3.1.1. Instrucción explícita en el código en actividades específicamente destinadas para este fin.....	421
5.3.1.2. Escritura autónoma, aprendizaje situacional.....	425
5.3.1.3. Focalización productos de aprendizaje, homogeneización.....	427
5.3.1.4. Uso de emergentes, diversidad de materiales.....	429
<b>5.4. Prácticas docentes que recibe el alumnado para el aprendizaje de la lectura en función de la metodología que implementa el docente en sus aulas.....</b>	<b>430</b>
<b>5.5. Influencia del tipo de metodología docente para la enseñanza de la lectura sobre la competencia lectora del alumnado.....</b>	<b>436</b>
5.5.1. Influencia de la metodología docente para la enseñanza de la lectura sobre la iniciación a la lectura (BIL).....	437
5.5.2. Influencia de la metodología docente para la enseñanza de la lectura en relación con el conocimiento de la lectura (CLE).....	441
5.5.3. Influencia del método lector en relación con la evaluación de los procesos lectores (PROLEC).....	449
<b>5.6. Relación entre los hábitos y las actitudes lectoras de la familia con la competencia lectora del alumnado.....</b>	<b>460</b>
5.6.1. Descripción de las habilidades y actitudes lectoras de la familia.....	460
5.6.1.1. Hábitos lectores de la familia.....	461
5.6.1.2. Actitudes lectoras de la familia.....	461
5.6.2. Influencia del tipo de hábitos y actitudes de lectura familiares y su relación con la competencia lectora del alumnado.....	463



5.6.2.1. Relación entre los hábitos lectores de la familia (horas de lectura semanales) y la competencia lectora del alumnado.....	464
5.6.2.1.1. Relación entre los hábitos lectores de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba BIL.....	464
5.6.2.1.2. Relación entre los hábitos lectores de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba CLE.....	468
5.6.2.1.3. Relación entre los hábitos lectores de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba PROLEC..	475
5.6.3.1. Relación entre los niveles de actitudes familiares y las competencias lectoras del alumnado.....	483
5.6.3.1.1. Relación entre las actitudes lectoras de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba BIL.....	484
5.6.3.1.2. Relación entre las actitudes lectoras de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba CLE.....	486
5.6.3.1.3. Relación entre las actitudes lectoras de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba PROLEC..	491
<b>6. CAPITULO VI.CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION.....</b>	<b>497</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>497</b>
<b>6.1. Conclusiones y discusiones sobre la competencia lectora de los niños, en función de la metodología docente y de los hábitos y actitudes lectoras de las familias.....</b>	<b>498</b>
6.1.1. Primer objetivo.....	499
6.1.2. Segundo objetivo.....	506
6.1.3. Tercer objetivo.....	511
6.1.4. Cuarto objetivo.....	514
6.1.5. Quinto objetivo.....	517
6.1.6. Sexto objetivo.....	518
6.1.7. Séptimo objetivo.....	521
6.1.8. Octavo objetivo.....	524

<b>6.2. Limitaciones del estudio.....</b>	<b>529</b>
<b>6.3. Propuestas para futuras investigaciones.....</b>	<b>530</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>533</b>
<b>GLOSARIO.....</b>	<b>593</b>
<b>CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>597</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>En CD</b>



# ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

---





## GRÁFICOS

### Capítulo I

Gráfico 1.1. Modelo dual o de doble ruta de Coltheart (1981).....	54
Gráfico 1.2. Modelo dual conexionista (Coltheart et al. 2001).....	55
Gráfico 1.3. Lectura comprensiva a través de la vía subléxica.....	59
Gráfico 1.4. Niveles de representación del texto modelo Van Dijk & Kintsch.....	66
Gráfico 1.5. Áreas implicadas en la lectura.....	75

### Capítulo II

Gráfico 2.6. Modelo propuesto por Goswami y Bryant (1990).....	165
--	-----

### Capítulo III

Gráfico 3.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).....	254
Gráfico 3.8. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).....	256
Gráfico 3.9. Organización enseñanza (LOMCE).....	259
Gráfico 3.10 Síntesis PLC.....	277
Gráfico 3.11. Competencias docentes AGAEVE.....	283

### Capítulo IV

Gráfico 4.12. Modelos de investigación basados en el paradigma positivo.....	331
Gráfico 4.13. Decisiones en el proceso de encuesta (Matas, 2011, p. 63).....	337
Gráfico 4.14. Edad del alumnado de Educación Infantil.....	339
Gráfico 4.15. Edad del alumnado de Educación Primaria.....	340
Gráfico 4.16. Edad de los docentes.....	340
Gráfico 4.17. Metodología docente para la enseñanza de la lectoescritura.....	341
Gráfico 4.18. Nivel de estudios de los padres.....	343
Gráfico 4.19. Nivel de estudios de las madres.....	344
Gráfico 4.20. Correlaciones del ACP.....	361
Gráfico 4.21. Esquema proceso de investigación.....	363

Gráfico 4.21. Variables sobre el nivel lector analizadas en las pruebas aplicadas al alumnado de infantil (BIL).....	379
Gráfico 4.22. Variables sobre el nivel lector analizadas en las pruebas aplicadas al alumnado de infantil (CLE).....	380
Gráfico 4.23. Variables sobre el nivel lector analizadas en las pruebas aplicadas al alumnado de primaria (PROLEC-R).....	381
Gráfico 4.24. Variables seleccionadas del cuestionario dirigido al profesorado.....	382
Gráfico 4.25. Datos en el instrumento donde se encuentran las variables seleccionadas en el cuestionario dirigido al profesorado.....	383
Gráfico 4.26. Variables de estudio correspondientes al cuestionario dirigido a la familia.....	384
Gráfico 4.27. Análisis descriptivo.....	385
Gráfico 4.28. Análisis correlacional.....	386
Gráfico 4.29. Análisis correlacional intra-escalar e inter-escalar de las pruebas de lectura dirigidas al alumnado.....	387
Gráfico 4.30. Relaciones sobre la metodología docente y su práctica sobre la lectura...	388
Gráfico 4.31. Influencia de la metodología docente sobre el nivel lector del alumnado.	389
Gráfico 4.32. Influencia de los hábitos y las actitudes lectoras de la familia sobre el nivel lector del alumnado.....	390

## Capítulo V

Gráfico 5.33. PD Puntuación total BIL.....	394
Gráfico 5.34. PD Conocimiento fonológico.....	395
Gráfico 5.35. PD Conocimiento alfabético.....	395
Gráfico 5.36. PD Conocimiento metalingüístico.....	395
Gráfico 5.37. PD Habilidades lingüísticas.....	395
Gráfico 5.38. PD Procesos cognitivos.....	396
Gráfico 5.39. PF total del CLE.....	396
Gráfico 5.40. PF Directa 1.....	398
Gráfico 5.41. PF Directa 2.....	398
Gráfico 5.42. PF Directa 3.....	399

Gráfico 5.43. PF Directa 4.....	399
Gráfico 5.44. PF Directa 5.....	399
Gráfico 5.45. PF Directa 6.....	399
Gráfico 5.46. PF Directa 7.....	400
Gráfico 5.47. PF Directa 8.....	400
Gráfico 5.48. PF Directa 9.....	400
Gráfico 5.49. PF Directa 10.....	400
Gráfico 5.50. PF Directa 11.....	401
Gráfico 5.51. PF Directa 12.....	401
Gráfico 5.52. Lectura de letras.....	403
Gráfico 5.53. Igual-Diferente.....	403
Gráfico 5.54. Lectura de palabras.....	403
Gráfico 5.55. Lectura de pseudopalabras.....	403
Gráfico 5.56. Estructuras gramaticales.....	404
Gráfico 5.57. Signos de puntuación.....	404
Gráfico 5.58. Comprensión de oraciones.....	405
Gráfico 5.59. Comprensión de textos.....	405
Gráfico 5.60. Comprensión Oral.....	405
Gráfico 5.61. Lectura de letras (Precisión).....	406
Gráfico 5.62. Igual-Diferente (Precisión).....	406
Gráfico 5.63. Lectura de palabras (Precisión).....	407
Gráfico 5.64. Lectura de pseudopalabras (Precisión).....	407
Gráfico 5.65. Signo de puntuación (Precisión).....	407
Gráfico 5.66. Lectura de letras (Velocidad).....	409
Gráfico 5.67. Igual-Diferente (Velocidad).....	409
Gráfico 5.68. Lectura de palabras (Velocidad).....	409
Gráfico 5.69. Lectura de pseudopalabras (Velocidad).....	409
Gráfico 5.70. Signo de puntuación (Velocidad).....	410

Gráfico 5.71. Influencia de la metodología de enseñanza de la lectura en relación con la práctica docente de enseñanza de la lectura (que se encuentra desglosada en cuatro variables: instrucciones explicita del código, escritura autónoma, aprendizaje situacional, focalización en producto de aprendizaje, homogeneización y uso de emergentes, diversidad de materiales).....	431
Gráfico 5.72. Distribución de frecuencias de "Instrucción explícita del código de actividades" .....	431
Gráfico 5.73. Distribución de frecuencias de "Escritura autónoma (aprendizaje situacional)" .....	431
Gráfico 5.74. Distribución de frecuencias de Uso de emergentes (diversidad de materiales).....	432
Gráfico 5.75. Distribución de frecuencias de Focalización en productos de aprendizaje (homogeneización).....	432
Gráfico 5.76. Influencia de la metodología de enseñanza de lectura (metodología fónico o fonético, método silábico, método mixtos, método global, o metodología constructivista) en relación con la iniciación a la lectura (BIL), al conocimiento de lenguaje escrito (CLE), a la evaluación de los procesos lectores (PROLEC), así como a la metodología docente.....	437
Gráfico 5.77. Tiempo a la semana dedicado por los padres a la lectura en casa (libros, revistas, periódicos, material de trabajo).....	461
Gráfico 5.78. Influencia de los Hábitos y actitudes familiares lectura en relación con la iniciación a la lectura (BIL), al conocimiento de lenguaje escrito (CLE) y a la evaluación de los procesos lectores (PROLEC).....	463

## TABLAS

### CAPITULO IV

Tabla 4.1. Comparación entre paradigmas, adaptado de Tójar (2001, p. 55).....	326
Tabla 4.2. Resumen paradigma crítico.....	328
Tabla 4.3. Tipo de centro escolar: público, concertado y privado.....	339
Tabla 4.4. Experiencia docente en su profesión.....	341
Tabla 4.5. Metodología docente para el aprendizaje de la lectoescritura.....	342
Tabla 4.6. Nivel de estudios de los padres.....	342
Tabla 4.7. Nº de libros que las familias tienen en sus casas, sin contabilizar revistas, periódicos, libros de texto o libros infantiles.....	344
Tabla 4.8. Recursos que las familias tienen en sus casas.....	345
Tabla 4.9. Ítems del cuestionario y ámbitos de prácticas docentes según las dimensiones diferenciadoras obtenidas en el análisis de componentes principales.....	357
Tabla 4.10. Secuenciación de las fases de la investigación.....	372

### Capítulo V

Tabla 5.11. Competencia lectora del alumnado de Infantil recogido con el BIL...	394
Tabla 5.12. Competencia lectora del alumnado de Infantil recogido con el CLE..	397
Tabla 5.13. Índices Principales de Competencia Lectora del alumnado de 1º de Primaria PROLEC.....	402

Tabla 5.14. Índices Precisión de Competencia Lectora del alumnado de 1º de Primaria PROLEC.....	406
Tabla 5.15. Índices Velocidad de Competencia Lectora del alumnado de 1º de Primaria PROLEC.....	408
Tabla 5.16. Tabla Matriz de correlaciones de Pearson de los factores de la escala BIL.....	412
Tabla 5.17. Tabla Matriz de correlaciones de Pearson de los factores de la escala CLE.....	415
Tabla 5.18. Tabla Matriz de correlaciones de Pearson de los factores de la escala PROLEC.....	418
Tabla 5.19. Coeficiente de correlación de Pearson entre el total en puntuación directa BIL con el total de puntuaciones directas CLE.....	419
Tabla 5.20 Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 1 "Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes.....	423
Tabla 5.21. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 2 "Escritura autónoma, aprendizaje situacional" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes.....	426
Tabla 5.22. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 3 "Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes...	428
Tabla 5.23. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 4 "Uso de emergentes, diversidad de materiales" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes.....	429
Tabla 5.24. Medias aritméticas de las dimensiones de prácticas docentes para la enseñanza de la lectura por metodología empleada para la enseñanza de la misma.....	433
Tabla 5.25. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con las dimensiones de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura.....	435
Tabla 5.26. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre las diversas dimensiones de las prácticas docente para la lectura.....	436

Tabla 5.27. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala BIL por metodología empleada para la enseñanza de la lectura.....	438
Tabla 5.28. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con los diferentes factores y total de prueba de la escala BIL.....	440
Tabla 5.29. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala BIL.....	441
Tabla 5.30. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala CLE por metodología empleada para la enseñanza de la lectura.....	442
Tabla 5.31. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con los diferentes factores y total de prueba de la escala CLE.....	447
Tabla 5.32. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala CLE.....	448
Tabla 5.33. Medias aritméticas de los factores de la escala PROLEC por metodología empleada para la enseñanza de la lectura.....	449
Tabla 5.34. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con los diferentes factores de prueba de la escala PROLEC...	456
Tabla 5.35. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores de la escala PROLEC.....	458
Tabla 5.36. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para las actitudes de los padres hacia la familia.....	462
Tabla 5.37. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala BIL por hábitos lectores familiares (horas lectura semanal).....	465
Tabla 5.38. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable niveles de hábitos de lectura familiares (horas que dedica semanalmente la familia a la lectura en casa) con los diferentes factores de prueba de la escala BIL.....	467



Tabla 5.39 Nivel o niveles de hábitos de lectura familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala BIL.....	468
Tabla 5.40. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala CLE por hábitos lectores familiares (horas lectura semanal).....	469
Tabla 5.41. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable niveles de hábitos de lectura familiares (horas que dedica semanalmente la familia a la lectura en casa) con los diferentes factores de prueba de la escala CLE.....	473
Tabla 5.42. Nivel o niveles de hábitos de lectura familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala CLE.....	474
Tabla 5.43. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala PROLEC por nivel de hábitos lectores familiares.....	475
Tabla 5.44. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable niveles de hábitos de lectura familiares (horas que dedica semanalmente la familia a la lectura en casa) con los diferentes factores de prueba PROLEC.....	480
Tabla 5.45. Nivel o niveles de hábitos de lectura familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores de la escala PROLEC.....	482
Tabla 5.46. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala BIL por nivel de actitudes familiares hacia la lectura.....	484
Tabla 5.47. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable actitudes lectoras familiares con los diferentes factores de prueba de la escala BIL.....	485
Tabla 5.48. Nivel o niveles de actitudes lectoras familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala BIL.....	486
Tabla 5.49. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala CLE por nivel de actitudes familiares hacia la lectura.....	487
Tabla 5.50. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable actitudes lectoras familiares con los diferentes factores de prueba de la escala CLE.....	489

---

Tabla 5.51. Nivel o niveles de actitudes lectoras familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala CLE.....	490
Tabla 5.52. Medias aritméticas de los índices principales y secundarios que conforman la escala PROLEC por nivel de actitudes familiares hacia la lectura.....	491
Tabla 5.53. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable actitudes lectoras familiares con los diferentes factores de prueba de la escala PROLEC.	494
Tabla 5.54. Nivel o niveles de actitudes lectoras familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los índices principales y secundarios de PROLEC.....	495



# INTRODUCCIÓN

---



## 1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Una de las funciones básicas que las sociedades modernas tienen encomendada a la institución escolar es la alfabetización de las personas, cuyo proceso empieza con los primeros contactos del niño con la lengua escrita y prosigue paulatinamente hasta que se logra la competencia lectora y escritora. Es lógico que esto sea así, puesto que la escuela es el principal agente alfabetizador y, hoy en día, saber leer y escribir no es sólo un derecho sino una necesidad por los enormes beneficios que ello reporta.

La competencia lectora se ha convertido, pues, en una herramienta imprescindible para el desarrollo personal, social y cultural de nuestro tiempo y, por tanto, no es de extrañar que se produzca una gran presión sobre la escuela, considerada responsable de la formación lectora. El aprendizaje competente de la lectura y escritura permitirá al alumnado integrarse con autonomía en la sociedad e influir decisivamente en su desarrollo cognitivo, afectivo y social ((Stanovich, 1993).

En las últimas décadas estamos asistiendo a un cambio progresivo en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Las aportaciones que se han realizado desde las distintas disciplinas como la Pedagogía, la Psicología o la Psicolingüística han abierto nuevas perspectivas a la Didáctica de la lengua y, en particular, a los enfoques metodológicos que abordan su iniciación.

El lenguaje oral es una habilidad propia de los humanos, se desarrolla naturalmente en la interacción con otras personas; sin embargo, el lenguaje escrito necesita de adiestramiento. Su aprendizaje comienza en España, por lo general, en la etapa de la Educación Infantil, cuando el niño ya ha adquirido un desarrollo razonable del lenguaje oral, que le va a servir de cimiento. Los procesos implicados en el desarrollo de las habilidades orales y de lectoescritura no son idénticos, pero están estrechamente relacionados. Perfetti (1985) señala las siguientes diferencias entre uno y otro:

- Los factores prosódicos (entonación) y paralingüísticos (gestos), que sirven para destacar aspectos importantes de la comunicación oral, están ausentes en el lenguaje escrito.
- En el lenguaje oral el canal de comunicación es auditivo y las ondas sonoras son continuas. En el lenguaje escrito, el canal es visual, las palabras escritas son permanentes y aparecen separadas por espacios en blanco. Esto hace que el lenguaje escrito requiera un análisis perceptivo diferente, con menor demanda de memoria, ya que el texto puede releerse.
- El habla forma parte siempre de una interacción social, oyente y hablante comparten una situación; la lectura, por el contrario, es generalmente una actividad individual.
- El contenido del habla rara vez es arbitrario por su componente social. En cambio, el contenido del texto es arbitrario desde la perspectiva del que está leyendo porque no se relaciona con contexto inmediato.
- Mientras que el habla es un sistema de código natural fácilmente dominado por cualquier niño con sólo encontrarse inmerso en una comunidad parlante, el lenguaje escrito requiere de una enseñanza sistemática. El que aprende a leer, ha de dominar un código convencional por lo que se necesita normalmente la ayuda de un profesional y de un método para su aprendizaje.

Sin duda, podríamos señalar otras muchas diferencias entre el lenguaje oral y escrito; sin embargo, en el marco en el que se centra nuestro trabajo recobra especial importancia la distinción entre los procesos psicolingüísticos implicados, ya que la lectura no es una destreza que se desarrolle espontáneamente, fruto de la maduración, sino que el dominio de esta habilidad requiere instrucción explícita (Lundberg y Høien, 1991). El habla, como actividad lingüística primaria, se adquiere de forma natural sin necesidad de una instrucción directa intencional, a diferencia de la lectura que sería una actividad lingüística secundaria, puesto que se apoya en el habla y necesita instrucción directa intencional para su adquisición (Lieberman y Shankweiler, 1979).

Cuando una persona lee, observamos que un estímulo visual llega a sus ojos del lector y que éste responde demostrando que ha percibido la información. Para cualquier adulto lector, leer es una actividad rutinaria que se realiza sin gran esfuerzo; a simple vista, no parece tener demasiadas dificultades y no es consciente de las distintas operaciones que se realizan en el proceso, ya que con la práctica la mayoría de éstas se han automatizado.

Durante mucho tiempo, en la didáctica de la lectura, ha prevalecido un enfoque teórico de tipo maduracionista, centrándose el interés de psicólogos y educadores en variables de naturaleza perceptivo-motriz. Esta concepción del aprendizaje ha tenido una gran incidencia en la práctica educativa, de forma que tradicionalmente, en la preparación para el aprendizaje del lenguaje escrito (prelectura), ha primado el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices (v.g. percepción visual, orientación espacial, lateralidad, organización del esquema corporal, etc.).

Los ingentes esfuerzos de los investigadores en las últimas décadas ha permitido conceptualizar la lectura como un proceso cognitivo complejo, compuesto por multitud de operaciones que no son observables al lector, que se realizan, como señalábamos anteriormente, a gran velocidad por estar automatizadas. Cuando leemos llevamos a cabo diferentes procesos cognitivos a diferentes niveles que van desde la percepción visual de las letras hasta la obtención del significado global del texto. De Vega y otros consideran la lectura como:

... una actividad múltiple en la que nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc (...). El proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto. (De Vega y otros, 1990, p. 17)

Son numerosas las investigaciones que demuestran que el éxito en el aprendizaje lector en los primeros años de escolaridad es el mejor predictor de lo que sucederá al final de ella (Adams, 1991; Demon, West & Watson, 2003). Sin embargo, a pesar de los enormes esfuerzos que han llevado a cabo especialistas de enorme



prestigio de todo el mundo, no hemos sido capaces de averiguar certeramente cuáles son los condicionantes que mejor garantizan la solvencia en competencia lectora.

La legislación vigente, *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006); *Ley de Educación de Andalucía*, 2007 (LEA); *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2011) y los respectivos decretos que la regulan (*Real Decreto 1630; 2006*, 29 de diciembre; *Decreto 428/2008*, 29 de julio) establecen, como objetivo prioritario, la iniciación de la enseñanza de la lectura en el segundo ciclo de Educación Infantil. A pesar de ello, esta tarea resulta incongruente con el carácter voluntario de dicha etapa, ya que el momento idóneo depende de las características sociofamiliares y de la incorporación o no del alumnado de tres años a las aulas de los centros educativos. Es por ello que se considera ineludible compensar los desequilibrios en el aprendizaje lector en el primer ciclo de Educación Primaria, coincidiendo con el inicio de la enseñanza obligatoria.

Para la mayoría de las personas, los primeros contactos con la lengua escrita fueron enormemente gratificantes. Muchos recordamos cómo nuestros padres se sentaban con nosotros y nos contaban historias que evocamos con nostalgia y alegría a pesar de los años transcurridos. Como dice el genial escritor Pennac: “Abrimos formidablemente su apetito de lector... ¡hasta el punto de que tenía prisa por aprender a leer!... Nos preguntamos qué pasó después para que muchas personas en el transcurso de los años, tengan tanta aversión a los libros”. (1993, p. 18) ¿En qué se falla?

Pensamos que, en parte, que la respuesta la da el mismo autor, ya que como muy bien dice y en el transcurso de nuestra investigación hemos podido constatar, son muchos los especialistas que la parafrasean. El verbo leer no soporta el imperativo.

En la actualidad ha cambiado sustantivamente la concepción que socialmente albergamos respecto a lo que supone ser lector solvente. Desde luego, para lograrlo no basta con saber leer en el sentido de descodificar textos, sino que se necesita un conjunto de competencias que capaciten para comprender, resolver situaciones, inferir, deducir, aprender...

Hasta hace relativamente poco tiempo se atribuía a la escuela la enseñanza de la lectura a través de una instrucción formal como señalábamos en el primer párrafo de este apartado, pero poco a poco va cambiando esta concepción y comienzan a alzarse voces que claman por una enseñanza compartida con otros contextos, como la familia, las instituciones y la sociedad en general con actuaciones que implementen y favorezcan el interés y el gusto por la lectura.

En esta instrucción formal encomendada a la escuela adquieren un papel relevante los métodos o tendencias metodológicas que inciden en las prácticas docentes. Analizando el estado actual de la cuestión, encontramos que se mantiene el debate de “la querrela de los métodos”, sin que sobresalga una postura claramente convincente.

Lo que pretendemos en nuestra investigación es profundizar en las cuestiones fundamentales de este debate con la intención de sacar conclusiones relacionadas con la actitudes y hábitos lectores de las familias, su incidencia en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado, así como de las metodologías que mejor repercuten en las prácticas docentes idóneas para el aprendizaje lector de los niños y niñas del último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria.

## 2. OBJETIVOS DE NUESTRO TRABAJO

Desde que comencé a trabajar como docente, he sentido mucha curiosidad por indagar en las cuestiones relacionadas con la iniciación en el aprendizaje de la lectura, buscando respuestas a preguntas como ¿cuál es la edad idónea para iniciar el aprendizaje formal?, ¿qué metodologías son las más adecuadas?, ¿cuáles son los recursos más convenientes para realizar las actividades?, ¿qué prácticas docentes son las más idóneas?, ¿cómo organizar las tareas?, ¿qué importancia tiene la participación de la familia en los procesos lectores de los niños?, ¿cómo influyen los hábitos y actitudes lectoras de las familias en el aprendizaje adecuado de sus hijos?...

Mis compañeros, mis lecturas, mi participación en jornadas, congresos y otras muchas actividades relacionadas con este asunto me han permitido profundizar en los

conocimientos sobre el tema, pero no me he sentido satisfecha, ya que no resolvían mis dudas sobre qué actuaciones eran las más idóneas para implementarlas en el aula.

Por otro lado, el hecho de que un número considerable de niños y niñas de Educación Infantil que promocionan a Educación Primaria manifiesten carencias y dificultades lectoras que debían haber sido superadas en la etapa anterior, me han hecho pensar que las prácticas docentes de esa primera etapa pueden ser mejorables.

Los datos que aportan las evaluaciones nacionales e internacionales son demoledoras respecto a las carencias lectoras de nuestros escolares (Informe PISA, 2012 y PIRLS, 2011). La preocupación por mejorar los métodos y las condiciones en las que se inicia el aprendizaje lector y mi inquietud constante por contribuir como docente a esta tarea me han empujado a dar un paso más en mi periplo investigador con este trabajo de tesis doctoral que estudia la “Influencia de las metodologías, la edad temprana y la participación de la familia en el aprendizaje lector de los niños y niñas malagueños”.

Mucho antes de comenzar la escolaridad obligatoria, los niños que crecen en una comunidad letrada construyen conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el uso de la lengua escrita para múltiples propósitos. Pero, sin duda, en nuestro sistema educativo, es el último año de Educación Infantil (a los 5 años de edad) y el primero de Educación Primaria (a los 6 años), los cursos fundamentales para el aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura.

El aprendizaje de la lengua escrita, como cualquier otro aprendizaje, se produce como resultado de la interacción entre niño-docente-entorno y objeto de aprendizaje. Numerosos trabajos han señalado el papel fundamental de las experiencias familiares tempranas (Baker, Scher y Mackler, 1997; Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Jong y Leseman, 2001; Lahire, 1985); otros apuntan, como un factor clave, la consistencia entre la familia, la comunidad cercana y las prácticas familiares (Brice-Heath, 1983; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004); otros señalan la indudable contribución de las prácticas docentes (Piasta, McDonald, Connor, Fishman y Morrison, 2009) y también resaltan la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la

unidad familiar hacia la lectura tienen en la formación de los hábitos lectores infantiles (Lamme y Olmsted, 1977; Fernández, García y Prieto, 1999; Fiz y otros, 2000; Moreno, 2002, Gil, J, 2009).

La relación entre métodos de enseñanza de la lectoescritura y las competencias lectoras alcanzadas por el alumnado ha sido objeto de gran interés en el estudio del aprendizaje lector. El trabajo de Artiles (1997) compara el efecto de los métodos en el dominio de una habilidad concreta; Jiménez y Guzmán (2003) estudian dos métodos de enseñanza (focalizado en el código vs global) sobre el reconocimiento de palabras, y Castells (2006) se centra en tres metodologías de enseñanza de la lectura –método analítico, sintético y sintético-analítico– y analiza su influencia de éstos en el aprendizaje lector.

El estudio longitudinal que presento, realizado con una muestra reducida (un aula de 20 niños por cada método) pone de manifiesto que, excepto en la tarea de lectura de palabras, se observan diferencias significativas según el método de enseñanza en la resolución de las tareas de segmentación, nombre de las letras, dictado, lectura de nombres y lectura de enunciados.

Concluimos que los niños de la clase en la cual se aplica el método sintético-analítico obtienen mejores resultados; que el conocimiento segmental está claramente relacionado con la escritura; y que el alumnado muestra mejores resultados cuando el docente realiza actividades diversificadas y ofrece más oportunidades para aprender a leer. Sin embargo, Hoefflin, Cusinay, Pini, Rouèche y Gombret (2007) evalúan las competencias iniciales del alumnado, comparan su evolución en aulas diferenciadas y concluyen que el estilo pedagógico no es relevante en el aprendizaje lector.

Paralelamente, son numerosos los trabajos sobre los procesos y condiciones implicados en las situaciones de lectura y escritura (Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes y Flower, 1986; Wells, 1988; 2000). Desde la perspectiva sociocultural, se defiende que la actividad didáctica no tiene sentido si no se enmarca en la actividad social (Bruner, 1997; Camps y Ribas, 2000; Fernández, 2007; Fons, 2004; Graves, 1983; Olson, 2004; Tolchinsky, 1993; 2001, entre otros). Esta perspectiva considera las

actividades humanas (como lo son leer y escribir) fruto de la interacción en contextos sociales determinados, que conllevan acciones encaminadas a comunicarse y aprender.

Por otro lado, existe un amplio consenso en cuanto a que el aprendizaje inicial de la lengua escrita no termina con el aprendizaje del código sino que requiere desde el principio usos cada vez más complejos como registrar, comunicar y transformar conocimientos sobre la lengua escrita (Camps, 1994; Solé et al., 2005; Teberosky y Tolchinsky, 1995). Para ello se necesita de prácticas docentes que incluyan gran variedad de aspectos que faciliten el proceso lector (Altava, Gimeno, Pérez, Ríos y Gallardo, 2006; González, Buisán, y Sánchez, 2009; Dolz y Plane, 2008, Fons y Buisán, 2012, Morrow y Gambrell, 2006; Morrow y Schickedanz, 2006, Pressley et al., 2001, Fons y Buisán, 2012).

El proyecto de investigación que suscita nuestra reflexión busca analizar las relaciones entre las competencias lectoras del alumnado del último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, las metodologías que encuentran en la escuela así como los hábitos y actitudes lectoras de las familias, con el fin de identificar las condiciones más idóneas para que ese aprendizaje inicial de la lengua escrita se realice con éxito.

### **3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

Tal como se refleja en el **Índice**, y teniendo en cuenta la justificación y los objetivos de nuestra investigación, el trabajo se ha estructurado de la siguiente manera:

- Una **Introducción** en la que se expone la Justificación, los objetivos y la propia organización del trabajo.
- Una **Primera Parte**, que aborda el **Marco Teórico** que sirve de fundamento para nuestro estudio.
- Una **Segunda parte**, que comprende el **Marco metodológico** en el que se expone el desarrollo de la investigación así como las conclusiones, discusiones y futuras líneas de investigación posibles que se pueden desarrollar en el futuro.

También hemos añadido un apartado de **Referencias bibliográficas** y unos **anexos** en el CD que se adjunta al trabajo escrito, con datos extraídos del proceso de elaboración de la tesis.

Como hemos mencionado, en la *Introducción* se incluyen unas reflexiones sobre la justificación o relevancia que tiene el tema en el ámbito de la Didáctica de la lengua en la etapa de la Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria. Asimismo, contiene los objetivos de nuestro estudio, que serán expuestos con más precisión en la parte dedicada al Marco metodológico.

La **Primera parte** o Marco Teórico está constituida por tres capítulos. En el **primero** de ellos exponemos los fundamentos teóricos para el aprendizaje de la lengua escrita: en qué consiste el acto de leer, cuáles son los procesos implicados en la lectura y las estrategias que se activan cuando leemos, qué relación existe entre la lectura y la evolución cognitiva del individuo, qué papel desempeña la lectura en la organización del pensamiento y en la estructuración del conocimiento de la realidad. Asimismo, reflexionamos sobre cuál sería el momento idóneo para iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lectura, cuáles serían los requisitos para que esa iniciación se realizara con garantías de éxito y cuáles serían los instrumentos para evaluar las capacidades lectoras.

El **capítulo segundo** está dedicado al análisis de las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. En él presentamos detalladamente los distintos enfoques y modelos que se vienen utilizando en las escuelas españolas para enseñar a leer y a escribir, así como las prácticas docentes más habituales que se llevan a cabo según el modelo.

Consideramos importante que los docentes, antes de decidirse sobre el modelo metodológico que les sirva de referencia, conozcan las distintas opciones que se les ofrecen y cuáles son sus ventajas y sus inconvenientes. De este modo podrán tomar decisiones autónomas, sin la dependencia que supone seguir las directrices que les marcan las editoriales, y optar por metodologías mixtas o ecléctica, tomando lo que

consideren valioso de uno u otro enfoque y utilizando los recursos variados que se les ofrecen.

En el **capítulo tercero**, *El lenguaje escrito en el marco curricular*, abordamos los currículos nacionales europeos de Educación Infantil en relación al desarrollo de las habilidades lectoescritoras, la evolución del currículo a lo largo de la historia reciente, la iniciación a la lectura en los currículos españoles de los últimos años, la labor extraordinaria que los maestros realizan en sus tareas diarias y la importancia de crear ambientes favorables para el aprendizaje lector en los centros escolares, así como la relevancia del entorno familiar en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Este capítulo dedica atención al contexto en el que se desarrollan las tareas de aprendizaje: las instituciones responsables de los currículos, la familia, el centro escolar y el profesorado.

La **segunda parte**, o Marco Metodológico, está desarrollada en tres capítulos, correspondientes a los capítulos cuarto y quinto y sexto de nuestro trabajo. En el **capítulo cuarto**, *Problema, objetivos y diseño de la investigación*, realizamos breve revisión de los distintos paradigmas de investigación para, posteriormente, centrarnos en el que hemos seguido y detallar el diseño de la investigación que hemos llevado a cabo, describiendo sus fases, el objeto de estudio, los objetivos, las características de la muestra, los antecedentes de nuestra investigación, el planteamiento metodológico seguido, las técnicas de muestreo y descripción de la muestra, en la que detallamos los centros escolares, el alumnado, el profesorado y la familia de los escolares así como los instrumentos y las técnicas que hemos seguido para analizar los datos.

En el **capítulo quinto**, *Análisis e interpretación de los datos*, se exponen los resultados logrados: el nivel de competencia alcanzado por el alumnado evaluado, el grado de consistencia interno entre los distintos factores que conforman cada instrumento, así como la relación que se establece entre los instrumentos utilizados por el alumnado de Educación Infantil. Intentaremos determinar si los distintos niveles que conforman la variable metodología de enseñanza de la lectura, así como los hábitos de lectura familiares, inciden o no en el desarrollo de la competencia lectora

(BIL), en el conocimiento sobre el lenguaje escrito (CLE), y en los procesos lectores (PROLEC). Además indagaremos si el método de enseñanza de la lectura incide en las prácticas docentes, ya que, aunque parece obvio, también existen otras variables que aportan información sobre cómo se realizan estas prácticas.

El **capítulo sexto**, *Conclusiones, discusiones y futuras líneas de investigación*, está dedicado a la exposición y discusión de aquellos aspectos más relevantes encontrados en los resultados. Al final del capítulo, se señala una serie de limitaciones que hemos encontrado en el desarrollo de nuestro estudio y se sugiere líneas de investigación para trabajos futuros, sugerencias que han derivado de las conclusiones y reformulaciones a las que se han llegado con la presente investigación.

Por último, añadimos un apartado de **Referencias bibliográficas** y unos **anexos** en un CD con datos extraídos del proceso de elaboración de la tesis que pueden servir para consultas.

#### 4. AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un largo viaje que se inició hace ya algunos años, cuando comencé a trabajar como docente de Educación Infantil. En ese camino he tenido la enorme fortuna de coincidir con compañeros y compañeras de viaje que, de un modo u otro, me han aportado sus diferentes formas de entender la educación. Todo ello ha sido determinante para el comienzo de mi andadura como investigadora interesada desde hace tiempo en la educación lingüística de mis alumnos, en la que uno de los pilares es el aprendizaje del lenguaje escrito, objeto de estudio de mi tesis doctoral.

En primer lugar, deseo expresar mi más sincera y profunda admiración por dos personas que me han acompañado a lo largo de todo el camino y que me han permitido ampliar mis conocimientos y experiencia como investigadora. A mis directores Dr. Cristóbal González Álvarez y Dra. Dolores Madrid Vivar, quienes me han orientado, levantado el ánimo y enseñado con el ejemplo a seguir trabajando intensamente, quienes me han implicado en muchas de las actividades universitarias



que realizan. Y, sobre todo, quiero agradecerles su calidad humana en el trato que me han dispensado.

En segundo lugar, doy las gracias a mi familia por haber permitido este sueño. En especial, a mi padre por haberme transmitido el esfuerzo que supone ser un buen profesional de la educación, y la tenacidad y la perseverancia como cualidades para conseguir lo que nos proponemos. Mi padre, el ser más maravilloso y buena gente, que estuvo conmigo en todo momento hasta el final de sus días. Espero que puedas seguirme allá donde te encuentres.

Mi madre, el otro pilar fundamental en mi vida, que con su ejemplo me ayuda a ser mejor persona cada día. Mis hermanos, que siempre me han apoyado y ayudado en todo lo que he necesitado, y mi sobrino Leonardo, el motor que nos guía con su fuerza y entusiasmo.

Quiero agradecer a mi marido Rafael la paciencia y el acompañamiento que me han dado fuerzas para continuar cuando me sentía desanimada. Sin su ayuda, no habría finalizado este proyecto.

Mi hijo Rafael, mi dulce y generoso muñeco. Ha estado siempre a mi lado, me ha acompañado en todas las fases de este trabajo y me ha perdonado todas las ausencias en momentos importantes que he dedicado a lograr este sueño.

A mis compañeros y compañeras que me han acompañado a lo largo de mi trayectoria como docente, de los que he aprendido gran parte de lo que sé en estos momentos: cuestionarme lo que hacía, cómo lo hacía y la manera de mejorarlo, personas siempre implicadas en su labor docente, que emanan cariño hacia su alumnado y, al mismo tiempo, saben ganarse el aprecio de éstos. En este caso casi prefiero no nombrar a nadie porque, aunque en el momento de escribir estas líneas viene a mi mente el recuerdo de muchos de ellos y ellas, es muy probable que dejara sin mencionar a alguno, lo que para mí sería un error imperdonable.

Asimismo, quiero mostrar mi gratitud a quienes han hecho posible la presente investigación y cuya participación todavía me sorprende por la disposición y las

facilidades que me dieron para acceder a ellos y realizar las pruebas y cuestionarios. A todos los centros educativos: alumnado, padres y madres, profesores y equipos directivos, que con su entusiasmo y paciencia han apoyado esta investigación. Y al equipo que participó en el proceso de aplicación de las pruebas en especial a Lucía y Paula que me acompañaron en todo momento. También a Carolina, Ainara, Laura Zafra, Laura Fuentes, Débora, María Luque, Vanesa, Adriana, Ángela , Brenda, Ana Rojas, María Núñez, Mónica, María Ortiz, Celia, Beatriz Álvarez, Beatriz Carrique, Francisco José, Carmen ,María Bethania , Blanca, Isabel, José Carlos , Cyntia , David y Sarai.

Por último, doy las gracias a mi ángel, que ha permitido traducir al idioma estadístico todos los datos recogidos en la tesis con su entrega, desinterés, paciencia y perseverancia por entender el campo objeto de esta investigación. Gracias Dra. Ligia Isabel Estrada.



# PARTE I

---

## MARCO TEÓRICO



# CAPITULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITO

*Lo poco que he aprendido carece de  
valor comparado con lo que ignoro y  
no desespero en aprender.*

René Descartes

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje escrito es un medio de comunicación importante entre las personas y su entorno además de un valioso instrumento para desarrollar el pensamiento, organizar la experiencia y evocar la realidad. Favorece la unidad e identidad de la persona, permite regular las acciones y provee al individuo de recursos verbales para conocerse y describir sus conductas, sentimientos y pensamientos.

La lectura es un medio básico para adquirir información en nuestra sociedad y en particular, en el ámbito escolar. Es esencial conocer el proceso lector y las competencias necesarias para lograr una buena comprensión lectora. De forma que aquellas personas que tienen dificultades para comprender lo que leen no sólo encuentran limitadas sus oportunidades educativas, laborales y de competencia social sino que además no pueden disfrutar de una de las formas más placenteras de ocupar el tiempo de ocio.

El aprendizaje de la lectura es un proceso cultural y no natural. No deriva directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas por el solo contacto con un ambiente letrado. Es un proceso bastante más complejo donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico del alumnado necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Esta interacción permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal. Con su dominio pueden llegar a dirigir su propio aprendizaje, con la inestimable ayuda de los diferentes entornos que rodean al menor, en especial el contexto escolar, familiar y su grupo de iguales.

A lo largo de este capítulo hacemos una revisión de los procesos implicados en la lectura y su repercusión en el lector así como la implicación que el aprendizaje lector tiene en la forma de organizar el pensamiento, además de abordar ciertas cuestiones claves relativas al aprendizaje de la lectura.

## **1.1. CONCEPCIÓN DE LA LECTURA**

Entender lo que hacemos cuando leemos sería, como escribió hace más de un siglo Huey (1908-1968), un estudioso de finales del siglo XIX, el mayor logro de la Psicología, porque equivaldría a describir buena parte del intrincado funcionamiento de la mente humana y desvelaría además una de la más notable habilidad adquirida jamás por la civilización. Si Huey conociera los conocimientos actuales sobre el cerebro lector estaría fascinado.

Los seres humanos inventamos la lectura hace apenas unos milenios. Y con este invento modificamos la propia organización de nuestro cerebro, lo que a su vez amplió nuestra capacidad de pensar, modificando la evolución de nuestra especie. Todo ello ha sido posible gracias a la capacidad cerebral de moldearse por medio de la experiencia. Esta plasticidad intrínseca del cerebro constituye la base de casi todo cuanto somos y de lo que podemos llegar a ser.

Las investigaciones llevadas a cabo a partir de los progresos de la Psicología Cognitiva y de otras disciplinas abogan por un modelo de lectura donde “leer no es la suma de habilidades sino un proceso unitario y global de interpretación del texto, en el

interior del cual actúan cada una de las habilidades en relación unas con otras” (Colomer, 1993, p. 15).

Por otra parte, el lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente, sino que construye activamente su interpretación a partir de sus conocimientos y su interrelación con el texto escrito. El lector actúa deliberadamente al dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y supervisar constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a subsanarlos (Colomer, 2000).

Cuando nos planteamos como interrogante ¿qué es leer? , la respuesta nos parece bastante obvia “leer es comprender el texto escrito”. Lo que no está tan claro es el objetivo o la finalidad de la lectura. Simplificando las múltiples acepciones, mientras para algunos leer es sólo interpretar textos para otros leer consiste en descodificar el lenguaje escrito.

Interesante es resaltar la idea de que “leer es un proceso interactivo entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura.” (Solé, 1987, p. 17)

Siguiendo la idea anterior, esta afirmación conlleva varias implicaciones:

- En primer lugar, leer es un proceso activo, porque quien lee debe construir el significado del texto interactuando con él. Ello implica que el significado que el lector da al texto es elaborado por él mismo, es decir, que dicho significado no es una réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos a que aquél se pretende.
- Por otra parte, implica la existencia de un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otro modo, siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. Aunque son múltiples las finalidades de la lectura, desde llenar nuestro tiempo de ocio a buscar información para resolver una cuestión, conviene tener presente que es el objetivo el que guía la lectura.



Podemos decir que la interpretación que hacemos de los textos que leemos está mediatizada por la finalidad de la lectura, pudiendo leerse un mismo texto con finalidades distintas.

Si profundizamos en la definición que hace Solé (1987) sobre el concepto de lectura:

- a. Nos damos cuenta que considera que leer es un proceso interactivo entre quien lee y el texto. Quien lee debe hacer suyo el texto, relacionando lo que sabe; y, también, debe adaptarse al texto, transformando sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto.

Smith (1990) denomina este proceso información visual e información no visual, ambas necesarias para saber leer. La información visual es aportada por el texto y la no visual por quien lee, que pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos, su interés y su propósito de obtener un significado.

Entre la información visual y la no visual hay una relación recíproca que se puede sintetizar del siguiente modo: a) “Cuanta más información no visual tiene usted al leer, menos información visual necesita”; b) “Cuanta más información no visual tiene usted al leer, más información visual necesita”.

Dicho de forma más coloquial, cuanto más sabe el lector de antemano, menos necesita descubrir. Es como si hubiera una cantidad total, fija, de información requerida en cada caso para leer algo (una cantidad dependiente de su propósito y de lo que se propone leer) y las aportaciones a esa cantidad total pudieran provenir de enfrente o detrás de sus ojos.

Siguiendo de nuevo a Solé:

Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua. Este proceso se basa en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permite afirmar o rechazar las predicciones e inferencias realizadas. (Solé, 1987, p. 18)

El lector formula una hipótesis sobre el significado del texto que leerá y también de sus partes mientras va leyendo, a partir de algún elemento del texto y en función de sus conocimientos previos, intereses y propósitos. A medida que el lector o la lectora va leyendo, verifica o refuta la hipótesis inicial y, al mismo tiempo, elabora nuevas hipótesis para poder seguir leyendo. Como dice esta autora (Sole, 1987, p. 20), “con mucha frecuencia no somos conscientes de estos procesos hasta que las predicciones no se cumplen” es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperábamos leer. Ello implica que preveíamos algo, aunque no lo hubiéramos explicitado y que ese algo no lo hemos encontrado.

De toda la literatura existente nos quedamos con el concepto de que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión, como acabamos de ver, intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer precisamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación así como aportar al texto nuestros objetivos, conocimientos y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicciones e inferencias continuas, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje de la persona, y también en un proceso que permite encontrar evidencias o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

Los educadores, al iniciar en las escuelas el aprendizaje lector, deben tener en cuenta qué sabe el alumnado acerca de la lectura, cuál ha sido su información familiar acerca de su riqueza y funcionalidad. Deben motivar a niños y niñas a “leer” todo lo que quieran y les interese, aprovechando su innata curiosidad por obtener respuestas del mundo que los rodea. Es necesario presentarles actividades sumamente atractivas y, sobre todo, participativas, en las que los niños al descubrir el código (decodificación) logren atribuir significado a lo que leen.

Para el alumnado de Educación Infantil, la lectura solamente tendrá sentido en la medida en que satisfaga sus intereses lúdicos y les aporte alguna utilidad.

La finalidad de este aprendizaje lleva a una lectura verdaderamente comprensiva, que permita disfrutar, informarse, aprender autónomamente, logrando que sea útil para la escuela y para la vida.

## **1.2. EL SISTEMA DE LECTURA**

Leer de manera comprensiva es una actividad muy compleja. A los lectores hábiles nos parece una tarea simple, y prueba de ello es la velocidad con la que leemos (entre 150 y 400 palabras por minuto de acuerdo con Carpenter y Just, 1997). Lo cierto es que en este tiempo tan breve tenemos que realizar un elevado número de operaciones cognitivas para que nuestra lectura resulte eficaz. Lo que sucede es que con la práctica, la mayoría de estas operaciones se hacen de forma automática sin que el lector sea consciente de ellas. Ello se debe a que la mayoría de las operaciones de los niveles inferiores, tales como la identificación de letras, reconocimiento de palabras, etc., las automatizamos hasta el punto de que cuando vemos cualquier palabra escrita no podemos evitar leerla. Pero el hecho de que hayamos automatizado muchos de los procesos y que resolvamos con rapidez otros no implica que sea tarea fácil, y existen muchas situaciones que demuestran lo compleja que realmente es el proceso de la lectura.

Una de las situaciones que nos muestra la dificultad que supone leer la experimentamos cuando, por razones del propio texto escrito, tenemos dificultades para llevar a cabo alguna de las operaciones que intervienen en la lectura; por ejemplo, textos que no podemos leer porque no logramos identificar las letras (es el caso de apuntes de compañeros) o bien con palabras claramente escrita pero que no entendemos su significado dada su baja frecuencia de uso. Pero aún reconociendo todas las palabras que componen un texto, todavía queda mucho camino hasta su comprensión. Podemos reconocer todas las palabras que componen una oración sin saber el significado de la misma. Esto sucede porque las palabras que componen una oración desempeñan unos determinados papeles gramaticales y mantienen una determinada relación que es necesario conocer para entender el significado. Por último están los procesos de orden superior de extracción de significado del texto e integración en los propios conocimientos, que son realmente los más complejos, ya

que muchas veces nos damos cuenta de lo difícil que nos resulta entender un texto, especialmente cuando se trata de un tema desconocido para nosotros.

La lectura requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado y que sólo funciona adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes de ese sistema. Recordando a Huey “si pudiéramos entender la naturaleza de los procesos de lectura entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de este modo uno de los misterios más complejos de la humanidad” (Huey, 1908/1968, p. 171).

En la actualidad podemos hablar de cuatro niveles de procesamiento, cada uno de los cuales requiere de la participación de varios procesos cognitivos. Éstos son, a modo de resumen los cuatro niveles del sistema lector:

- ◆ **Percepción e identificación de las letras.** Para que un mensaje escrito pueda ser procesado por el lector, tiene que ser previamente analizado por el sistema visual. A través de las fijaciones y desplazamientos oculares que nuestros ojos realizan sobre el texto escrito se van descifrando los signos gráficos que son proyectado sobre nuestro cerebro. En este primer estadio la tarea fundamental es identificar las letras que aparecen ante nuestros ojos, tarea no siempre sencilla, especialmente cuando se trata de textos hechos a mano.
- ◆ **Reconocimiento visual de las palabras.** Identificar las letras es una tarea relativamente fácil puesto que sólo hay veintisiete letras diferentes en nuestro alfabeto. Reconocer palabras ya es algo más complejo puesto que son decenas de miles las palabras diferentes que no podemos encontrar cuando leemos un texto. En cada palabra tenemos que recuperar su fonología (si la leemos en voz alta) y su significado (si queremos hacer una lectura comprensiva).
- ◆ **Procesamiento sintáctico.** Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información nueva al lector. La información se produce cuando esas palabras se agrupan en unidades mayores, como la frase u oración, que es donde se encuentra el mensaje. Para realizar el agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que le indican cómo pueden relacionarse las palabras del castellano (varían según idioma) y hacen uso de ese conocimiento para

determinar la estructura de las oraciones particulares que se van encontrando cuando lee.

- ◆ **Procesamiento semántico.** Una vez que el lector ha establecido los distintos componentes de la oración, pasa al último proceso, que consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlo en sus propios conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en su propia memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

### **1.2.1. Decodificación**

De esta forma, la lectura comprensiva implica un gran número de operaciones cognitivas destinadas a completar cada uno de los pasos que esta actividad implica. Se comienza con el análisis visual del texto que aparece ante nuestros ojos y se termina con la integración del mensaje que hay en el texto en nuestros conocimientos. Entre estas dos operaciones hay una enorme actividad de nuestro sistema cognitivo y, consecuentemente, de nuestro cerebro. Seguidamente trataremos de describir sucintamente las principales operaciones que intervienen en la lectura comprensiva.

### **1.2.2. Los procesos perceptivos**

La primera operación que realizamos al leer es la de analizar los signos gráficos escritos sobre la página para su identificación. Esta tarea consta de varias operaciones consecutivas, la primera de las cuales es la de dirigir los ojos hacia el texto que vamos a procesar.

Cuando leemos un texto nuestros ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles (Mitchell, 1982). Los periodos de fijación permiten al lector percibir un fragmento del material escrito y los movimientos saccádicos lo trasladan al siguiente punto del texto con la finalidad de que quede situado frente a la fóvea, zona de máxima agudeza visual, y pueda continuar asimilando información. Así pues, el proceso que efectúa una persona durante la lectura consiste en fijarse en una pequeña zona del texto; a continuación, mediante un movimiento saccádico, pasar a la zona siguiente, en

donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo; nuevo movimiento saccádico y nueva fijación, y así sucesivamente mientras continúe leyendo.

El patrón de movimientos oculares difiere sensiblemente en función de la habilidad del lector. Así, en los lectores noveles como son los escolares de segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria tienden a realizar pequeños movimientos saccádicos mucho más frecuentes y saltos durante las fijaciones; la latencia de los mismos es más larga y su precisión menor que la de los adultos cuando, por ejemplo, observan una escena (Kowler y Martins, 1985). Además, la latencia de las sacadas se incrementa con la edad (Abel, Troost y Dell'Osso, 1983).

Una vez que los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de la información. El tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuando más importante o difícil sea el estímulo, mayor es el periodo de fijación. Así, las fijaciones que se producen en los espacios entre oraciones son más cortas que las que se producen en cualquier otro punto del texto (Rayner, 1975; Rayner y Mc Conkie, 1976). Las palabras raras o largas producen pausas más largas que las cortas y frecuentes (Rayner 1997; Just y Carpenter, 1980).

Lo que sucede durante la extracción de la información no está totalmente claro. La hipótesis más plausible es que esa información se registra sucesivamente en dos almacenes diferentes antes de ser reconocida (Mitchell, 1982). Primero se almacena en una memoria sensorial llamada memoria icónica y a continuación pasa a la memoria visual a corto plazo.

En la memoria icónica permanece la información durante un tiempo muy breve, apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo. Desde la memoria icónica la información más relevante pasa a la memoria operativa desde donde se llevan a cabo las operaciones destinadas a reconocer esa información visual como determinadas palabras.

Las propiedades de la memoria operativa son sensiblemente diferentes en varios aspectos. Su duración es mucho mayor, los estímulos se conservan alrededor de 15 ó 20 segundos, tiempo que le permite desarrollar las distintas operaciones. Además,

la información no se destruye a causa de la llegada del material procedente de nuevas fijaciones. En contrapartida, su capacidad es mucho más limitada que la de la memoria icónica, ya que tiene dificultades para retener más de 6 ó 7 estímulos (De Vega, 1984). Por último en la memoria operativa se realizan análisis categoriales, el estímulo y la información se retiene como material lingüístico. Esto quiere decir que si en la memoria icónica la letra se identifica con una serie de rasgos visuales, en la memoria a corto plazo se identifica ya como la letra concreta. Para ello se tiene que realizar el proceso de identificación de letras contrastándolas con las representaciones de letras que el lector tiene en su memoria.

### **1.2.3. Identificación de las letras**

Antes de describir los procesos de identificación de letras, vamos a detenernos en una cuestión que se ha venido planteado durante años con importantes implicaciones tanto teóricas como prácticas que tienen su incidencia en la metodología del aprendizaje lector.

En este sentido, nos encontramos con varias hipótesis opuestas. Por un lado, la hipótesis de quienes defienden que es más fácil encontrar o reconocer una letra cuando ésta forma parte de una palabra que cuando aparece aislada o en una serie aleatoria de letras “efecto palabra”, destacando que la forma global de la palabra es suficiente para su identificación. Opuesta es la hipótesis de que son las letras las unidades funcionales de reconocimiento de palabras, es decir, que para reconocer una palabra es necesario identificar antes sus letras constituyentes.

En un intento integrador, Vellutino (1987) señalaba la posibilidad de que ambas posturas tuvieran su parte de razón y que utilizar como unidad de procesamiento la letra o la palabra global podría depender de la tarea.

Este autor defiende que la unidad de percepción era relativa y venía determinada por tres factores:

- El contexto en que se encuentre la palabra
- Las características de la palabra

- La destreza del lector

Basándose en estos factores el lector selecciona la estrategia que maximice la probabilidad de codificar la serie de letras de forma que el reconocimiento resulte lo más económico posible.

Este intento de Vellutino es ciertamente razonable pero las investigaciones llevadas a cabo (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005; Cuetos *et al.*, 2003; McGuinness 2000) parecen apoyar la hipótesis de la relación letra-sonido es la clave que permite acceder a la lógica del funcionamiento de lo escrito y de ahí, a una autonomía que permitirá acceder progresivamente a palabras y a comprensión de textos y a la escritura: estos planteamientos enfatizan la importancia de una instrucción temprana, sistemática e intensiva de la decodificación y la necesidad de reforzar ante todo la mecánica de la lectura del reconocimiento previo de las letras. Incluso cuando leemos palabras familiares tenemos que identificar antes sus letras componentes (si no todas al menos algunas).

#### **1.2.4. Procesamiento léxico o de reconocimiento de las palabras**

La identificación de las letras es un paso previo y necesario para el reconocimiento de las palabras y acceso a su significado, que es el objeto real de la lectura. Si se trata de una lectura en voz alta habrá que recuperar también su pronunciación, aunque ambos procesos, acceso al significado y recuperación de la pronunciación se producen de forma automática en el momento en que reconocemos las palabras, pues cuando leemos en voz alta también se activan los significados y cuando leemos de forma comprensiva y silenciosa “oímos internamente” el sonido de las palabras. Los lectores experimentados hemos leído tantas veces las palabras que en cuanto aparece una dentro de nuestro campo visual, no podemos dejar de leerla y no podemos dejar de activar su significado y pronunciación.

Se ha constatado a través de distintas investigaciones llevadas a cabo en Psicolingüística que ciertas características de las palabras influyen sobre sus tiempos de reconocimiento y lectura. Entre los principales efectos encontrados destacan los siguientes:



- **Lexicalidad:** las palabras reales se reconocen más rápidamente y con menos errores que las palabras inventadas o pseudopalabras.
- **Frecuencia:** las palabras de alta frecuencia son más fáciles de reconocer que las de baja frecuencia.
- **Edad de adquisición:** las palabras que se aprenden pronto a lo largo de la vida se reconocen más rápidamente que las que se aprenden a un edad tardía (Cuetos y Bardón, 2006).
- **Regularidad:** las palabras regulares se leen más rápidamente que las irregulares. Palabras regulares son las que se ajustan a las reglas de pronunciación grafema-fonema. En castellano todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema, por lo que no existen palabras irregulares, excepto las palabras extranjeras que se utilizan de forma habitual como McDonald, jeans, etc. Por el contrario, en inglés son muchas las palabras irregulares.
- **Imaginabilidad:** las palabras que tienen un significado fácil de imaginar son reconocible con mayor rapidez.
- **Velocidad ortográfica:** las palabras con muchas vecinas ortográficas, entendiéndose por vecinas aquellas palabras que solo se diferencian en una letra (papa, pipa, Pepa, pupa, tapa, capa, lapa, son vecinas de papa), se reconocen con mayor rapidez y precisión que las que tienen pocos vecinos ortográficos.
- **Longitud:** las palabras cortas, tanto en cuanto al número de letras como de sílabas, requieren menos tiempo que las largas.

A partir de los años setenta se construyeron diferentes modelos de reconocimiento de palabras de los cuales el más conocido, y validado actualmente, es el modelo dual o modelo de doble ruta defendido por Coltheart (1981, 1985). De acuerdo con este modelo, existen dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación: la vía léxica, que nos permite leer las palabras

accediendo directamente a las representaciones que tenemos almacenadas en nuestra memoria o léxico visual, y la vía subléxica, que nos permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos, o dicho de forma más precisa, de los grafemas (letras o grupo de letras) en sus correspondientes fonemas (sonidos abstractos correspondientes a cada letra).

Para poder utilizar la vía léxica es necesario disponer de representaciones ortográfica de las palabras que se quieren leer en el léxico visual. Si se trata de una palabra desconocida o de muy baja frecuencia de uso que no forma parte del vocabulario visual del lector, éste no las podrá leer.

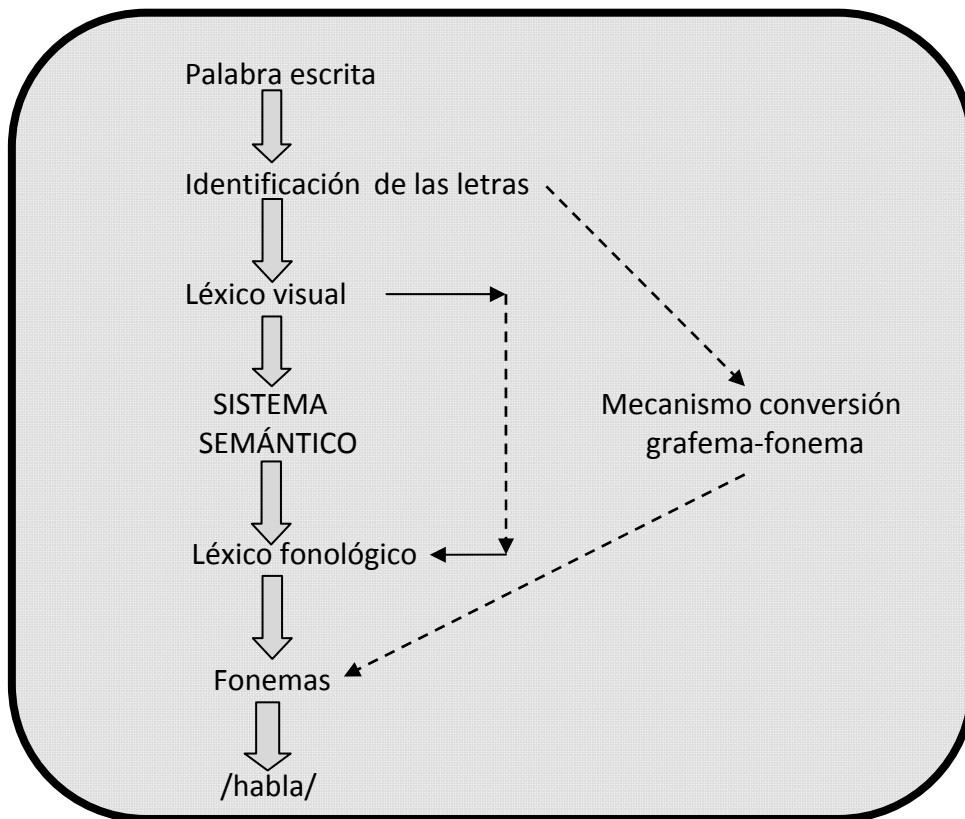
En aquellos casos en los que no se dispone de representación en el léxico se puede utilizar la vía subléxica, que funciona transformando cada uno de los grafemas que componen la palabra en sus correspondientes fonemas. Así podemos leer la pseudopalabra “caltuna” aunque no tengamos una representación de ella de las letras que la componen. La lectura en voz alta por esta segunda vía conlleva las operaciones de identificación de las letras que componen la palabra (este proceso es común para las dos vías), recuperación de los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado “mecanismo de conversión grafema a fonema” que proporciona el sonido de cada grafema y articulación de esos sonidos.

En castellano podemos leer todas las palabras por la vía subléxica porque es un idioma con una ortografía transparente en el que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. Pero en otros idiomas (por ejemplo inglés o francés) existen muchas palabras irregulares cuya pronunciación no se ajusta a esas reglas sino que la relación entre ortografía y sonido es arbitraria y sólo se sabe cómo se pronuncia cuando se conocen específicamente las palabras. Obviamente esas palabras sólo se pueden leer por la vía léxica y cuando se posee una representación de ellas. Es lo que sucede con las palabras de otros idiomas incorporadas a nuestro léxico que sólo se pronuncian bien cuando se reconocen.

Podemos afirmar, de acuerdo con este modelo, que disponemos de dos vías para leer en voz alta y acceder al significado de las palabras escritas: la vía léxica, que

permite leer toda las palabras conocidas, tanto regulares como irregulares, pero no las pseudopalabras ni las palabras desconocidas, y la vía subléxica, que permite leer todas las palabras regulares, sean conocidas o no y también las pseudopalabras, pero no las palabras irregulares.

Se habla de una tercera vía (aunque ésta no es admitida por todos los investigadores) que conectaría directamente el léxico visual con el fonológico para poder leer las palabras en voz alta sin acceder a su significado.



**Gráfico 1.1: Modelo dual o de doble ruta de Coltheart (1981)**

En el grafico se puede ver las tres vías con los subprocesos que componen cada una. En línea continua señalamos el recorrido cuando se hace uso de la vía léxica y en línea discontinua cuando se utiliza la subléxica. La tercera vía, llamada directa no-semántica, que conecta directamente el léxico visual al fonológico sin pasar por el sistema semántico, se representa mediante líneas continuas y discontinuas.

Un problema de este modelo era el carácter serial y modular del procesamiento, en el que cada módulo no empieza a funcionar hasta que no ha terminado el anterior; así, el acceso al léxico no empieza hasta que no ha terminado el reconocimiento de la palabra. Sin embargo, existen datos experimentales que indican que el procesamiento podría producirse en paralelo, es decir, que varios componentes pueden estar trabajando simultáneamente.

Como consecuencia de estas experiencias Coltheart desarrolló una versión computacional del modelo dual. En esta versión, llamada Modelo de Doble Ruta de Cascada (Coltheart, Perry, Ziegler, Langdon, 2001), la vía subléxica opera de manera serial, pero la vía léxica funciona de manera paralela, y en cascada, tal y como aparece en el esquema del modelo. Con este nuevo modelo se puede revelar algunos datos difíciles de explicar con el modelo tradicional como por ejemplo, que la vía léxica es más rápida que la vía subléxica. Sin lugar a dudas, el trabajo en paralelo agiliza todo el proceso.

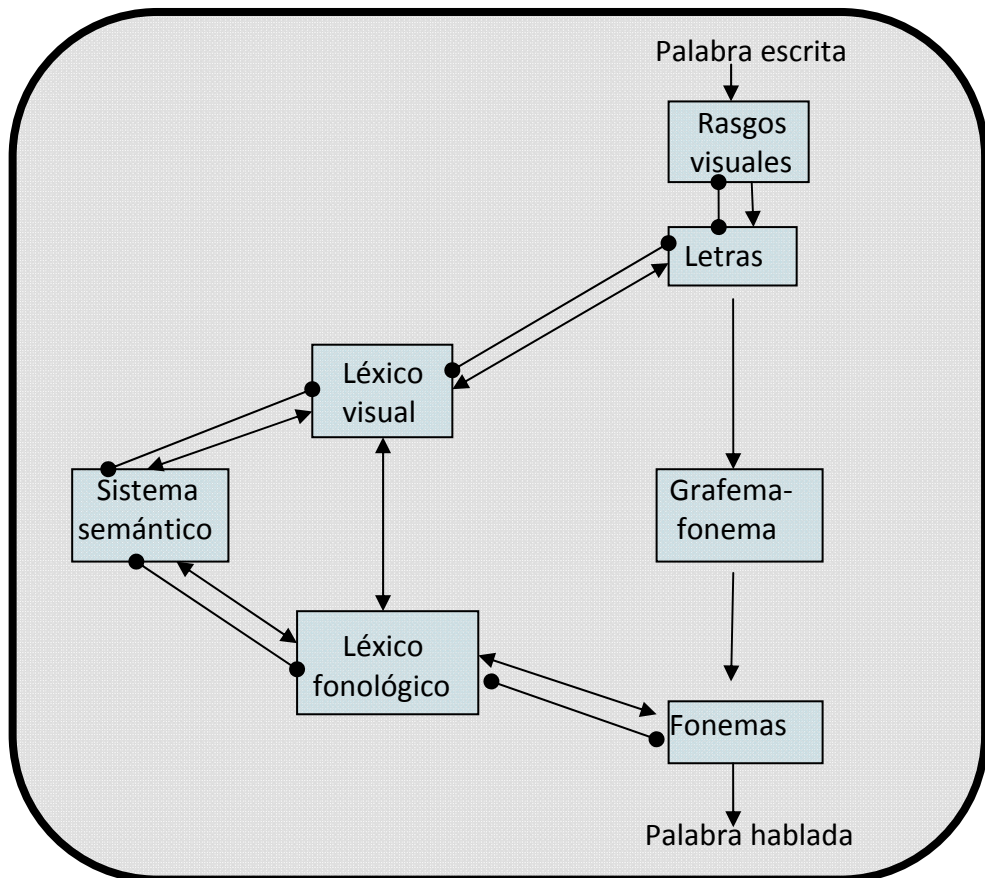


Gráfico 1.2: Modelo dual conexionista (Coltheart et al., 2001)

A continuación vamos a realizar una descripción un poco más detallada de cada uno de los subprocesos que componen las dos vías propuestas por este modelo.

Uno de los componentes principales de la vía léxica es el léxico visual también llamado léxico ortográfico de input, responsable del reconocimiento visual de las palabras. Se trata de un almacén en el que se encuentran representados las palabras escritas, existiendo según este modelo (y muchos otros) una representación para cada una de las palabras que somos capaces de reconocer visualmente. La manera que funciona esas representaciones la podemos extraer de la explicación que nos da el modelo Logogén.

Según este modelo cada representación posee cierto valor crítico o umbral que determina la cantidad de información necesaria para activarse. En condiciones normales las representaciones están en reposo, pero cuando llega información procedente del sistema de análisis visual se activa la representación procedente de esa información, además de activar otras representaciones correspondientes a todas aquellas palabras que comparten algunos rasgos con la que se está procesando. Pero sólo la representación correspondiente a la palabra estímulo (salvo error en el reconocimiento) logra alcanzar el umbral crítico. Así se da por reconocida la palabra y las demás representaciones vuelven a su estado de reposo.

Gracias a este sistema de funcionamiento podemos explicar el efecto frecuencia y el efecto contexto. Así, las palabras más frecuentes se reconocen con mayor rapidez porque cada representación tiene un umbral diferente en función del número de veces que se activa, esto es, cada vez que se reconoce una palabra se reduce su umbral de activación. Las palabras frecuentes al aparecer más veces tendrán umbrales más bajos, necesitando menos cantidad de activación.

Otro importante hallazgo es el efecto contexto (se reconocen más rápidamente las palabras cuando están dentro de un contexto que cuando aparecen aisladas) y el efecto “priming” (cuando una palabra va precedida de otra relacionada, por ejemplo “escuela” precedida de “alumnado”, su tiempo de reconocimiento disminuye). En estos casos, se asume que la conexión entre el léxico y el sistema semántico es doble y

que el sistema semántico, con la información que va recibiendo, puede predecir las palabras que probablemente aparecerán a continuación y en consecuencia incrementa la activación de las representaciones léxicas correspondientes. De esta forma se necesita menor cantidad de activación del sistema de análisis visual para alcanzar el umbral de reconocimiento.

Otro componente importante de la vía léxica es el sistema semántico, responsable del procesamiento del significado de las palabras. Así, en él se encuentran los significados de las palabras, o lo que es lo mismo, los conceptos. Es el único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se acceda, sea visual, auditiva, pictórica, etc. Este sistema está organizado por categorías (frutas, nombres, plantas, peces...).

El tercer componente de la vía léxica es el léxico fonológico en el que se encuentran las representaciones fonológicas de las palabras.

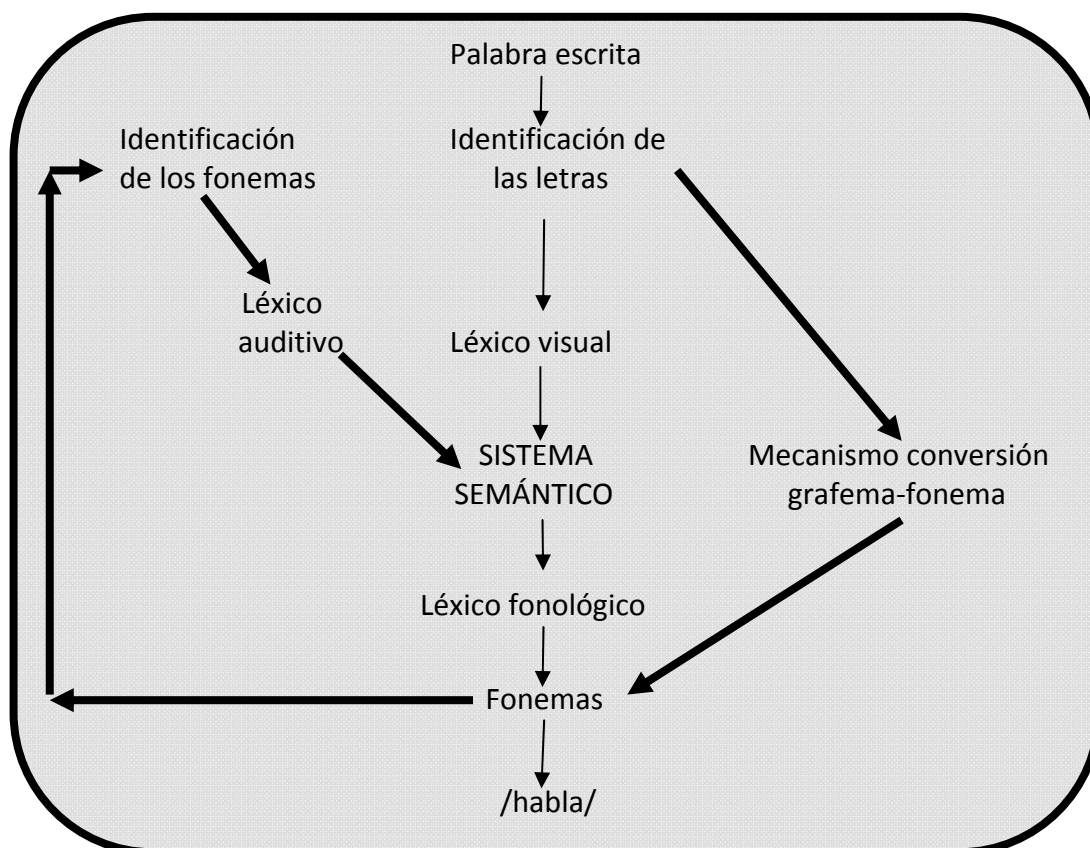
En el léxico fonológico se encuentran representadas la pronunciación de las palabras. Y, como en el léxico visual, existe un dispositivo o representación para cada palabra con un nivel de activación dependiente de su frecuencia de uso, tal como indica el hecho de que tengamos más facilidad para encontrar la pronunciación de las palabras más frecuentes. También este léxico, aunque muy unido al sistema semántico, es funcionalmente independiente de él. La experiencia diaria nos muestra que en muchas ocasiones tenemos claro el concepto que queremos decir pero no disponemos de la palabra adecuada para expresarla, lo que coloquialmente llamamos “punta de la lengua”. Otro apoyo más objetivo sobre la separación entre significado y pronunciación nos la proporcionan los pacientes anómicos, los cuales a pesar de saber lo que quieren decir no encuentran las palabras que exprese su significado.

Salvo en estas dos excepciones (fenómeno de la punta de la lengua y pacientes anómicos), la representación semántica activará la correspondiente representación fonológica, que a su vez activa los fonemas que componen la palabra para su consecuente pronunciación.

En relación a la vía subléxica, el principal componente de esta vía es el mecanismo de conversión de grafema en fonemas. Este proceso se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra. La evidencia empírica indica que no es un proceso único sino que está formado por varios mecanismos. Coltheart (1986) distingue tres:

- Análisis gráfemico: este subproceso tiene como misión separar los grafemas que componen la palabra para que puedan ser pronunciados.
- Asignación de fonemas: es el subproceso más importante ya que es el encargado de asignar a cada grafema el sonido que le corresponde según las reglas de cada idioma.
- Ensamblaje de los fonemas: se encarga de combinar los fonemas generados en el estadio anterior para producir una pronunciación conjunta, tal como articulamos normalmente las palabras. En los niños y las niñas que están aprendiendo a leer se nota el déficit de este mecanismo, su lectura segmentada en sílabas o fonemas dependiendo del método de lectura que estén siguiendo y cuando termina de decir todos los sonidos de la palabra vuelven a decirlo más deprisa y es cuando entienden la palabra.

La pronunciación resultante de este último subproceso se retiene en el almacén de fonemas que es común para ambas vías.



**Gráfico 1.3: Lectura comprensiva a través de la vía subléxica**

Si la tarea consiste en leer en voz alta, desde este almacén se enviarían las órdenes a los músculos correspondientes para producir la articulación correspondiente a esos sonidos. Si se trata de una lectura comprensiva desde este almacén, sin necesidad de articular los sonidos de forma externa, se activaría la correspondiente representación auditiva en el léxico auditivo, tal como sucede en el lenguaje oral, y desde aquí se activaría la representación semántica.

Estas dos vías, aunque dependen de zonas cerebrales distintas, en el funcionamiento normal interactúan y la lectura es el producto del trabajo en ambas vías. Según la destreza del lector utilizará más una vía que otra. Así los lectores con escasas destrezas lectoras emplearán preferentemente la vía subléxica mientras que los más hábiles al tener muchas representaciones léxicas usarán fundamentalmente la vía léxica.



### **1.2.5. Bases neurológicas del reconocimiento de palabra**

La lectura es una adquisición muy reciente y, por tanto, no está programada aún en el cerebro, no existe un área cerebral responsable de la lectura. En consecuencia, aprender a leer implica desarrollar circuitos que establezcan conexiones entre áreas destinadas a otras funciones (la visual y la fonológica para la lectura en voz alta, entre la visual y la semántica para la lectura comprensiva).

Los estudios de neuroimagen están empezando a mostrar con exactitud cuáles son las áreas cerebrales que nos permiten leer. Geschwind (1970) propuso el camino a seguir para pasar de la palabra escrita a la palabra hablada, según el cual la activación cerebral comenzaba en los lóbulos occipitales (áreas visuales) y a continuación la activación pasaba a la zona parieto-temporal izquierda donde se reconocía la palabra y se asociaba a su significado, para terminar en la zona frontal izquierda (área de Broca y área motora) desde donde se enviara las órdenes a los órganos fonadores para su articulación. Hoy por hoy, se sigue manteniendo esta propuesta pero con algunas modificaciones como que las áreas activadas dependen del tipo de palabras, tal como predicen los modelos de lectura.

Fiez, Balota, Raichle y Pettersen (1999) encontraron que la vía léxica (lectura de palabras de alta frecuencia) está asociada al área temporal superior izquierda (área 22) y la vía subléxica está asociada a la zona frontal inferior izquierda (áreas 44 y 45).

Fiebach y Friederici (2002) mostraron cómo las palabras producen mayor activación que las pseudopalabras en la zona occipito-temporal, así como en la circunvolución temporal media del hemisferio izquierdo y las palabras de baja frecuencia producen mayor activación en la zona frontal inferior izquierda (áreas 44 y 45), obteniendo unos resultados análogos a los de Fiez y col.

El uso de las estrategias léxica y subléxica son importantes en la destreza del lector. En los inicios de la lectura en español, los niños comienzan aprendiendo las reglas de conversión grafema-fonema, lo que significa que están desarrollando las estrategias subléxica. De hecho, la variable más determinante en estos momentos del éxito lector es la longitud, ya que cuanto más larga es una palabra más reglas debe

aplicar y más posibilidades de errar. Pero a medida que van leyendo una y otra vez algunas palabras, comienzan a formar representaciones de esas palabras en su memoria, con las que puede leerlas directamente sin necesidad de aplicar las reglas grafema-fonema. Cuanto más lean y más tiempo lleven leyendo más palabras tendrán representadas en su memoria y podrán leer de forma directa, es decir, mediante la estrategia léxica. Y como cabría esperar, los estudios de neuroimagen también muestran estos cambios de estrategias en los lectores noveles, pues han demostrado que los niños en los primeros años de su escolaridad se activan principalmente la zona temporal superior del hemisferio izquierdo (área responsable de la conversión grafema-fonema), pero a medida que se hacen lectores más experimentados se incrementa la activación del área 37, la llamada área visual de la forma de las palabras (Goswami, 2006). En definitiva, a medida que el niño va adquiriendo nuevas estrategias lectoras se van produciendo cambios en su organización cerebral detectables mediante neuroimagen.

### **1.3. EL SISTEMA DE LECTURA: COMPRENSIÓN**

En los procesos superiores de comprensión de textos vamos a distinguir dos grandes procesos: los sintácticos, destinados a analizar las estructuras de las oraciones y los papeles que cada palabra desempeña en la oración y los semánticos o de extracción de significado y posterior integración en la memoria.

#### **1.3.1. Procesamiento sintáctico**

Para llevar a cabo el análisis del procesamiento sintáctico, disponemos de una serie de estrategias o reglas sintácticas que nos permiten segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar esos constituyentes de acuerdo con sus papeles gramaticales y, finalmente, construir una estructura o marco sintáctico que haga posible la extracción del significado. El proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones principales:

- Asignación de las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.).

- Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes.

El procesamiento sintáctico si bien está relacionado con el procesamiento semántico se diferencia claramente de él puesto que no tiene en cuenta el significado de las oraciones. Así, podemos decir que el analizador sintáctico descubre la relación entre los constituyentes, pero no analiza el significado de las oraciones.

#### **1.3.1.1. Estrategias de procesamiento sintáctico**

El agrupamiento correcto de las palabras de una oración en sus constituyentes, así como el establecimiento de las interrelaciones entre los constituyentes, se consiguen gracias a una serie de claves presentes en la oración. Estas son algunas de las más importantes:

- a) **Orden de las palabras:** en castellano al igual que en otras muchas lenguas, el orden de las palabras proporciona información sobre su papel sintáctico.
- b) **Palabras funcionales:** las palabras funcionales (preposiciones, artículo, conjunciones, etc.) desempeñan un papel principalmente sintáctico, ya que informa de la función de los constituyentes más que de su contenido. Una palabra de función habitualmente indica que un nuevo constituyente sintáctico está comenzando.
- c) **Significado de las palabras:** el significado de las palabras en muchas ocasiones nos proporciona datos importantes para conocer su papel sintáctico. Así, por ejemplo, en oraciones ambiguas solo pueden ser esclarecidas por el significado de las palabras.
- d) **Signos de puntuación:** en el lenguaje hablado los límites de las frases vienen determinado por las pausas y la entonación; en el lenguaje escrito son los signos de puntuación los que indican estos límites. Las comas de las frases y los puntos de las oraciones señalan el final de los constituyentes. Los textos que no

están puntuados son mucho más difíciles de comprender porque el lector no sabe dónde segmentar los constituyentes.

Dentro de los modelos que explican el funcionamiento del analizador sintáctico es el modelo de Mitchell (1987) el que explica mejor los procesos cognitivos sobre los que influyen las claves sintácticas.

El sistema de análisis que propone Mitchell consta de dos estadios relativamente independientes. En el primer estadio, el analizador sintáctico construye una estructura sintáctica provisional, basándose únicamente en claves gramaticales. En el segundo estadio, se hace uso de la información semántica y pragmática, comprueba la integridad de esa estructura. Si esta estructura provisional es compatible con la información procedente de otras fuentes, se toma como estructura definitiva. Si, por el contrario, se detecta en este segundo estadio cualquier anomalía, se elimina esa estructura y se construye otra nueva.

Según el modelo, en el primer estadio influirían únicamente las claves: orden de las palabras, categoría gramatical de las palabras (si son palabras de función o de contenidos, si es un sustantivo o un verbo, etc.) y los signos de puntuación. Pero no se consulta el significado de las palabras ni de la oración. Mientras en el segundo estadio se accede a la información semántica y pragmática pudiéndose valorar las estructuras generales en el primer análisis.

Una cuestión muy discutida se refiere a la universalidad de estas claves. Su uso, así como los modelos que sobre el funcionamiento se proponen, han sido desarrollados a partir de datos empíricos encontrados en la lengua inglesa. Pero nos sirve estos modelos en nuestra lengua.

Al respecto, Frazier (1987) propuso unas estrategias que afirmaba que eran universales, esto es, válidas para todas las lenguas ya que no se basan en estructuras gramaticales sino en principios cognitivos. Una de estas estrategias es la Adjudicación Mínima (no postulas más nodos de los estrictamente necesarios) y otra el Cierre Tardío (si gramaticalmente es permisible añadir los nuevos ítems en el sintagma o frase más reciente postulada). La Adjudicación Mínima, al postular la estructura sintáctica más

simple, reduce la carga de procesamiento al completarla en el menor tiempo posible. De igual manera el Cierre Tardío, al añadir los nuevos ítems con la estructura más reciente, evita que se produzca una sobrecarga en la memoria operativa, lo cual podrá suceder si se estuviese esperando para su integración con otro material previamente procesado. En definitiva, ambas estrategias suponen un ahorro cognitivo y por consiguiente deben ser consideradas universales.

Los datos procedentes de las investigaciones realizadas hasta el momento muestran resultados contradictorios. Parece ser que en castellano cierto tipo de oraciones no se ajustan completamente a las predicciones del Cierre Tardío. Se trata de oraciones de relativo “Máximo corrió contra la amiga de Isabel que estaba en el parque”, ya que “que estaba en el parque “se puede referir tanto a Isabel como a su amiga. De acuerdo con la estrategia de Cierre Tardío, los sujetos deberían entender que se refiere a Isabel, por ser el sintagma más próximo, y así sucede en inglés; sin embargo los españoles entendemos mayoritariamente que se refiere a la amiga, a pesar de estar más alejado (conclusiones de Cueto y Mitchell, 1988). A pesar de ello, los datos procedentes de las investigaciones de Cueto y Mitchell (1988) no descartan la posibilidad de que exista un mecanismo de análisis universal, ya que lo único que hacen es marcar ciertas restricciones en su aplicación. Podemos decir que es posible que exista un analizador universal siempre que sea lo suficientemente flexible como para acomodarse a las características estructurales de las diferentes lenguas. Se puede entender como un programa general con unas especificaciones para cada lengua.

Después de haber sido reconocido las palabras y conectadas entre sí, el siguiente y último paso de los procesos que intervienen en la comprensión lectora es el del procesamiento semántico.

### **1.3.2. Procesamiento semántico**

Consistente en la extracción del significado de la oración o del texto y su integración en los conocimientos que ya posee el lector. De lo que se trata en este momento es de construir una representación mental del contenido del texto y de integrar esa representación en los propios conocimientos, pues sólo en ese caso se

produce la auténtica comprensión (Schank, 1982). Esta representación mental constituye el punto de encuentro entre el lector y el texto, entre el mensaje expresado en el texto y los conocimientos aportados por el lector.

En esta representación aparecen las ideas principales que recogen el sentido general además de información que el lector aporta de sus propios conocimientos. El lector participa activamente en el proceso, ya que al mismo tiempo que va extrayendo las principales ideas del texto, va activando conocimientos de su memoria relacionados con el texto que confluyen conjuntamente. De esta manera se trata de una situación de influencias mutuas, en el sentido de que el contenido del texto determina el tipo de conocimientos que se activan en la memoria y los conocimientos del lector determina la configuración del mensaje a extraer del texto. Lógicamente, la riqueza y complejidad de la representación mental depende de cada lector, de cada texto e incluso del propósito con el que lee, pero raramente incluye toda la información del texto y casi siempre hay una parte procedente de los conocimientos del lector. Pero debemos de responder antes a esta pregunta: ¿Cómo el lector construye esa representación mental?

Una de las teorías más conocidas sobre la formación de las estructuras mentales a partir de textos fue formulada por Kintsch y Van Dijk (Kintsch y Van Dijk, 1978 y Van Dijk y Kintsch, 1983) y continuada después por Kintsch (1998). De acuerdo con el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) existen tres niveles de representación del texto en ese recorrido desde el texto escrito hasta la representación mental. En el primer nivel el lector construye una representación de la forma superficial del texto. Esta representación, en realidad es una copia literal de un trozo de texto, ya que contiene exactamente las mismas palabras y frases que aparecen escritas, si bien hay que resaltar que se trata ya de una representación mental. En un segundo nivel el lector genera el texto base que tiene ya un formato proposicional y en el que se recogen las principales ideas del texto. En el tercer nivel construye el modelo de situación a partir de las ideas procedentes del texto y de la información originada a partir de sus propios conocimientos. La representación superficial, o texto de superficie, tiene una duración muy breve, enseguida desaparece de la memoria

operativa para dejar paso a la información siguiente (no podemos recordar literalmente ni siquiera la frase anterior a la que estamos leyendo). El texto base se recuerda durante más tiempo, pues podemos recordar las principales ideas durante un período relativamente largo.

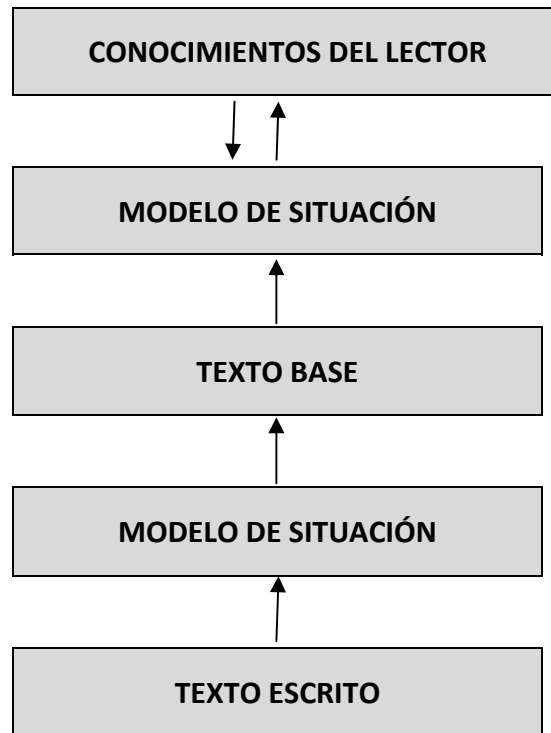


Gráfico 1.4: Niveles de representación del texto modelo Van Dijk & Kintsch

**Texto de superficie.** Esta primera representación se forma cuando el lector va leyendo las diferentes palabras que componen una oración y las mantiene en la memoria operativa con el fin de extraer las proporciones que la componen. Por ello, tiene una duración muy corta, porque enseguida desaparece de la memoria operativa para dejar entrada a las nuevas frases que siguen llegando del texto.

**Texto base.** A partir del texto de superficie, el lector construye una serie de proposiciones extraídas directamente de la oración. Estas proposiciones pierden los papeles sintácticos ya que lo único que se mantiene es el contenido semántico del mensaje.

Estas proposiciones que el lector va extrayendo del texto se van relacionando entre sí formando una red de ideas o microestructuras. Esta conexión entre las ideas se

consigue de dos maneras: una, a través del solapamiento o repetición de argumentos entre las proposiciones que se van procesando, y otra, porque el procesamiento del texto se produce en ciclos y en cada ciclo se agrupan varias proposiciones. De entre estas proposiciones, normalmente las más recientes o las más relevantes, se mantienen de un ciclo a otro en la memoria operativa para ir conectando con las nuevas que van llegando (García- Madruga y col., 1999).

Las proposiciones más relevantes ocupan un lugar destacado en la estructura, los niveles más altos, mientras que las proposiciones poco relevantes se sitúan en posiciones poco destacadas. Kintsch y Van Dijk (1978) comprobaron que los lectores recuerdan mucho mejor las proposiciones que están colocadas en los niveles más altos de la estructura que la de los niveles más bajos.

Las ideas más generales que no se extraen directamente del texto se forman por la combinación de otras elementales llamadas macroproposiciones. La estructura jerárquica que resulta de incluir las macroproposiciones en la red se llaman macroestructura. La macroestructura están formadas por un conjunto de proposiciones jerárquicamente ordenada que representan la estructura global del texto (Kintsch, 1998).

La formación de la macroestructura se consigue mediante la aplicación de una serie de reglas destinadas a organizar y reducir la información. Según Kintsch y Van Dijk (1983) son tres las macrorreglas que se aplican sobre la microestructura para obtener la macroestructura: la supresión encargada de eliminar la información poco relevante; la generalización cuya función es reunir o abstraer en unas pocas ideas generales la información de las ideas básicas, y la de integración, o de construcción de nuevas proposiciones a partir de una secuencia de proposiciones del texto.

Las macroproposiciones que se forman a partir de las proposiciones básicas ocupan un nivel inmediatamente superior a éstas en la macroestructura. Pero sobre estas macroproposiciones se puede seguir aplicando las macrorreglas, lo que da lugar a la formación de un nivel superior, y así sucesivamente. Por lo que podemos concluir



diciendo que a medida que se asciende de nivel se va reduciendo el número de macroproposiciones.

**Modelo de situación:** lo podemos definir como una representación en la que las ideas procedentes del texto se han integrado plenamente en los conocimientos previos del lector.

Según Vidal-Abarca, el texto base y el modelo de situación no se refieren a dos representaciones distintas, sino a dos niveles diferentes de la representación, y dependiendo del texto que lea, un mismo lector a veces sólo consigue formar el texto base mientras que otras veces puede llegar a formar un modelo de situación( Vidal-Abarca, 1991). Sucede así porque la estructura que el lector va construyendo está formada por cuatro tipos de ideas: las ideas básicas se extraen del texto, las macroproposiciones, las ideas que activa de sus propios conocimientos y las inferencias. Cuando el lector incorpora pocos conocimientos a la estructura, entonces no consigue avanzar del texto base, no consigue llegar al modelo de situación. En estos casos, el lector puede estar extrayendo correctamente la información del texto pero no la está integrando en sus conocimientos. Cuando en la representación mental hay un gran número de ideas procedentes de su memoria que son relevantes para la formación del modelo, el lector no sólo está extrayendo bien la información del texto, sino que la está integrando en su memoria, realizando una autentica comprensión.

La incorporación de los conocimientos del lector al modelo de situación se consigue gracias a la realización de las inferencias. Las inferencias permiten conectar la información de texto con los conocimientos del lector y completar información que no está presente en el texto, pero que el lector tiene que conocer para poder entenderlo.

Puede ocurrir que el lector no tenga conocimientos previos porque el texto trate de una temática completamente novedosa para él. Para comprender un texto necesitamos cinco tipos de conocimientos (García-Madruga, 2006): conocimiento lingüístico, conocimientos específicos sobre el tema del texto de lectura, conocimientos generales sobre el mundo, conocimientos respecto a la forma en que

están organizados los textos, esto es, el conocimiento estratégico y metacognitivo (la superestructura).

- Lo primero que el lector necesita para entender un texto son unos conocimientos lingüísticos, tales como los significados de las palabras, las estructuras sintácticas, las reglas de conversión grafema-fonema, los signos de puntuación, etc. En general los lectores adultos cuentan con esos conocimientos pero cualquier déficit puede suponer problemas en la comprensión de textos.
- El lector necesita unos conocimientos mínimos sobre el contenido que está leyendo para poder llegar a entender el significado del mismo.
- De igual manera se necesita unos conocimientos generales sobre el mundo para entender su significado. Los conocimientos que poseemos acerca de lo que nos rodea parece ser que los tenemos agrupados en bloques o paquetes denominados esquemas. Estos esquemas son como modelos internos de las diferentes situaciones con las que nos encontramos. Así, sin conocer a una persona nos aventuramos a predecir su conducta basándonos en sus rasgos físicos, aun cuando sabemos que ese factor no es ni mucho menos determinante en su conducta. Pero funcionamos de esta manera porque las características externas de la persona en cuestión nos activa un esquema que hemos formado con personas que conocemos y que tienen rasgos externos similares. Evidentemente la idea formada de esa persona a través del esquema se irá modificando a medida que vayamos recopilando datos pero al menos nos sirve como primera hipótesis de referencia.
- Podemos decir que el conjunto de esquemas que cada persona disponemos para interpretar los diferentes objetos, sucesos y personas que existen a su alrededor constituyen su teoría particular del mundo.
- El cuarto tipo de conocimiento que necesita el lector para entender en profundidad los textos escritos es el referente a la estructura o gramática de los textos o lo que Van Dijk y Kintsch (1983) llama superestructura.

Cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para conectar las distintas partes de que consta ese texto. Cuando la estructura del texto se ajusta a las expectativas que sobre él se tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejora considerablemente.

- El último tipo de conocimiento que necesita el lector es el referente a los conocimientos estratégicos o metacognitivo. Los lectores deben ser estratégicos a la hora de leer un texto, especialmente cuando se trata de un texto complejo, relacionando ciertas operaciones que ayuden a la comprensión. Igualmente deben conocer exactamente cuál es el propósito de la lectura así como comprobar hasta qué punto ha comprendido el texto. Solo el buen lector es consciente de lo que realmente ha comprendido del texto. Y solo cuando dispone de estrategias cognitivas es capaz de localizar las dificultades que le ofrece el texto y de buscar soluciones.

Todo el proceso lector descrito hasta el momento es la meta que se debe pretender conseguir en el alumnado a lo largo de su escolaridad. Este sistema lector que va a permitir traducir de forma rápida y automática los signos gráficos sobre el papel en sonidos cuando estamos leyendo en voz alta o en significados cuando leemos de manera silenciosa y comprensiva. No es una tarea fácil, ya que como hemos visto el sistema lector tiene muchos componentes, todos los cuales deben funcionar de una manera eficaz y sincronizada si queremos conseguir lectores hábiles y competentes tal como lo demanda la sociedad del siglo XXI.

#### **1.4. LOS PROCESOS DE LECTURA DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS**

Existen como veremos en el siguiente capítulo diferentes enfoques desde los que se ha explicado el proceso de la lectura. Los investigadores están de acuerdo en considerar que las distintas explicaciones pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendentes (bottom up) y descendente (top down).

En los modelos ascendentes se considera que el lector, ante un texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continua con las palabras, frases..., en un proceso, como su nombre indica, ascendente, secuencial y jerárquico

que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas educativas le conceden una gran importancia a las tareas de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad. Este modelo se centra en el texto, y no puede explicar fenómenos como el hecho de que continuamente inferimos información, el que leemos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos así como que seamos capaces de comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.

El modelo descendente parte de hipótesis totalmente contrapuesta a la anterior. El lector no procesa letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. De forma, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación. El proceso de lectura es secuencial y jerárquico pero descendente: a partir de la hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas educativas enfatizan el reconocimiento global de la palabra en detrimento de las habilidades de descodificación, que en la línea más radical se considera totalmente contraproducente para el proceso de lectura del niño.

Existe en la actualidad modelos alternativos basados en la interacción de ambos procesos defendidos por personalidades en el campo de la lectura como Solé (2008).

El modelo interactivo tiene en cuenta tanto el texto como el lector. Del lector recalca el uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto.

El proceso lo podemos sintetizar de la siguiente manera: cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de forma que la información que se procesa en cada uno de ellos, funciona como *imput* para el siguiente nivel siguiendo un proceso ascendente en la que la información se propaga hacia niveles superiores. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significación global, dichas expectativas, guían la lectura y buscan su verificación en

indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. De forma, que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para realizar una interpretación acerca de él. Los modelos de enseñanza que defienden esta perspectiva señalan la importancia de que el alumnado aprenda a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión.

Nosotros defendemos que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación al tiempo que es imprescindible el aprendizaje de estrategias que permitan la comprensión del texto.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa que permita el avance y el retroceso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué secundario. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar (Solé, 2008).

## **1.5. BASES NEUROLÓGICAS DE LA LECTURA**

El lenguaje escrito constituye una de las adquisiciones más complejas del sistema nervioso humano. El aprendizaje lector, como ya hemos visto, implica desarrollar circuitos que establezcan conexiones entre áreas destinadas a otras funciones.

Ello significa que el cerebro de los lectores cuenta con algunos circuitos neuronales que no están desarrollados en los cerebros de los analfabetos. Cuando los niños aprenden a leer, realmente lo que están estableciendo conexiones entre áreas del cerebro destinadas a otras funciones y, con ello, desarrollando nuevos circuitos neuronales que posibilitan la lectura. Los estudios actuales con las técnicas de neuroimagen están permitiendo conocer cuáles son esos circuitos, al comparar los cerebros de niños que están aprendiendo a leer con mayores que ya son buenos lectores, o al comparar adultos lectores con adultos analfabetos. También se comparan

las áreas cerebrales que se ponen en funcionamiento dependiendo del tipo de palabras a leer, palabras regulares o irregulares, palabras conocidas o desconocidas, etc. Gracias a estos estudios, en los que se comparan los diferentes tipos de lectores y los diferentes tipos de palabras con variadas tecnologías que miden tanto la activación cerebral (a través de resonancia magnética funcional) como el curso del funcionamiento mediante magneotoencefalografía, como el tamaño de las áreas cerebrales mediante morfometría, o la conexión entre las distintas áreas mediante tractografía, actualmente tenemos una idea bastante completa de la circuitería cerebral responsable de la lectura.

Estudios realizados comparando personas lectoras con analfabetas (Castro-Caldas y Reis, 2000), mostraron claramente las diferencias que el aprendizaje de la lectura produce sobre el sustrato neuronal cerebral. Mediante neuroimagen, se comparó a un grupo de campesinos portugueses lectores con otro del mismo entorno, pero que por razones políticas y sociales no había podido ir a la escuela y no sabían leer. Los resultados mostraron que había diferencias importantes en los cerebros de los lectores respecto a los no alfabetizados. Cuando tenían que repetir pseudopalabras, los analfabetos activaban las áreas del lenguaje en el lóbulo temporal izquierdo, en cambio, los analfabetos activaban las áreas frontales responsables de las funciones ejecutivas.

Parece como si los analfabetos resolviesen las tareas lingüísticas como si fuera tareas de memoria, más que de lenguaje. De hecho, muchos de los errores que cometían cuando tenían que repetir pseudopalabras era transformadas en palabras parecidas (ej.: marnaña en mañana).

Otras demostración aún más determinante de cómo el aprendizaje de la lectura supone el desarrollo de áreas y conexiones cerebrales es el estudio realizado por ex-guerrilleros colombianos que estaban llevando un programa de inserción social (Carreiras y otros (2009). Mediante morfometría cerebral, estos investigadores compararon la densidad de materia cerebral de un grupo de estos guerrilleros, que habían aprendido a leer, con un grupo que todavía no había empezado el aprendizaje de la lectura, y encontraron que los lectores tenían más materia gris que los

analfabetos en cinco regiones posteriores del cerebro, principalmente del hemisferio izquierdo. En concreto, éstas eran regiones en las que los lectores tenían más materia gris: la parte dorsal del lóbulo occipital (encargado de procesar estímulos visuales altamente discriminativos, como las letras), las circunvoluciones supramarginal y temporal superior del hemisferio izquierdo (responsables del procesamiento fonológico) y las circunvoluciones angular y temporal media posterior (encargada del procesamiento semántico). También encontraron una mayor cantidad de materia blanca en los lectores en el splenium del cuerpo caloso. El cuerpo caloso es el tracto que une los dos hemisferios, y en la lectura juega un papel importante en la integración de la información visual procedente de los dos campos visuales.

### 1.5.1. Áreas cerebrales implicadas en la lectura

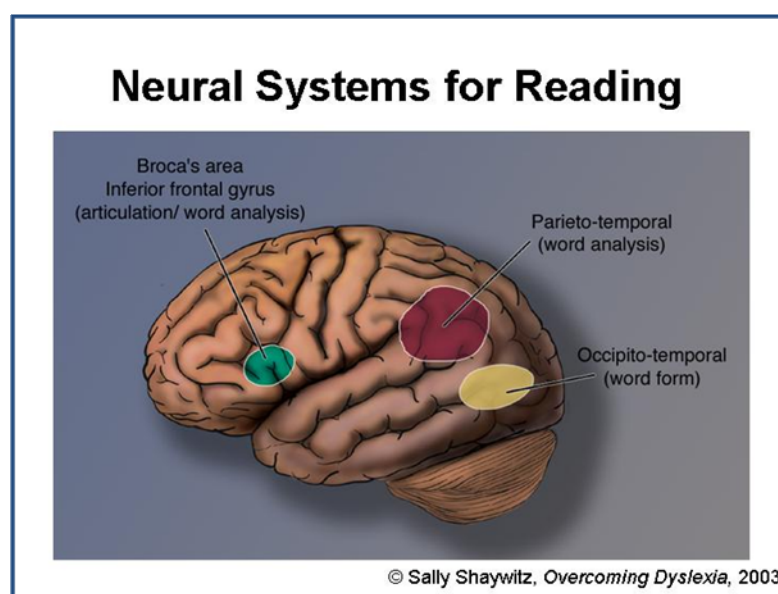
En definitiva, el aprendizaje de la lectura implica el desarrollo de un sistema cortical altamente organizado, que integre el componente ortográfico, fonológico y léxico-semántico. De acuerdo con los estudios actuales, este sistema incluye tres áreas cerebrales del hemisferio izquierdo, una dorsal (temporoparietal), otra ventral (occipitotemporal), las dos posteriores y otra anterior, en la circunvolución frontal inferior (García y De Caso-Fuertes, 2007).

El **sistema dorsal** comprende la circunvolución temporal superior con el área de Wernicke y el lóbulo parietal inferior incluyendo las circunvoluciones angular y supramarginal. El papel de este sistema en la lectura es integrar la información visual con la fonológica y semántica. En los lectores adultos, la circunvolución temporal superior responde con mayor actividad a las pseudopalabras que a las palabras familiares, (Richards y otros, 2009) lo que sugiere que este sistema interviene en el procesamiento fonológico relevante para el aprendizaje de nuevas palabras.

El **sistema ventral** incluye el área occipitotemporal inferior del hemisferio izquierdo, así como las circunvoluciones temporal media e inferior del hemisferio izquierdo. El área occipitotemporal es especialmente relevante para la lectura, ya que de ella depende el sistema responsable del reconocimiento ortográfico de las palabras. De hecho, ha sido denominada por algunos autores como el área de la forma visual de

las palabras (Richards y otros, 2009). Esta área, situada en la circunvolución fusiforme, se activa ante la presencia de palabras presentadas visualmente; en cambio, no se activa ante palabras presentada de forma auditiva. Además, como prueba de la importancia que tiene en el reconocimiento visual de palabras, cuando se produce una lesión en ella los pacientes pueden identificar letras individualmente, pero no consiguen leer la palabra globalmente.

Por otra parte, la actividad de esta área correlaciona altamente con la destreza lectora: cuanto mayor es la destreza de un individuo, más actividad se produce en ella ante la presencia de palabras escritas. En principio, los niños no muestran actividad en esta zona, sólo se va desarrollando a medida que van adquiriendo fluidez lectora. Y ese desarrollo, más bien tardío, no mantiene relación con la edad, sino con la experiencia lectora, lo que implica que sólo tiene lugar como consecuencia del aprendizaje de la lectura.



**Gráfico 1.5: Áreas implicadas en la lectura.**

Las zonas temporales media e inferior izquierda se encargan del procesamiento semántico. Numerosos estudios de neuroimagen han comprobado que las tareas que exigen acceder al significado de las palabras activan necesariamente las zonas inferior y media del lóbulo temporal. Igualmente, los estudios con pacientes han comprobado que las lesiones en esas áreas producen pérdida de información semántica (Menom y Desmond, 2001).



Por último, el sistema anterior se corresponde con la circunvolución frontal inferior. Este sistema es responsable de la recodificación fonológica durante la lectura; aunque no sólo en la lectura, sino también en la denominación oral, en el habla espontánea y en cualquier otra actividad que exija la pronunciación de fonemas.

### **1.5.2. Conexiones entre áreas cerebrales**

Las conexiones entre estas tres áreas da lugar a circuitos, que equivalen más o menos a las vías propuestas por el modelo dual, o por el modelo de triángulo. En los últimos años, con el desarrollo de las técnicas de tractografía, se está describiendo la conectividad entre las diferentes áreas corticales, y, en el caso de la lectura, se ha visto la existencia de dos circuitos claros:

- a) El sistema dorsal, que conecta la zona temporoparietal con el frontal izquierdo (área de Broca), se encarga fundamentalmente de procesar las palabras desconocidas. Este circuito tiene una gran actividad durante los comienzos del aprendizaje de la lectura. Equivaldría a la vía subléxica de conversión grafema-fonema.
- b) El circuito ventral, que conecta la zona occipitotemporal (área de la forma visual de la palabra) con el lóbulo frontal, a través del temporal medio e inferior. Este circuito funciona principalmente en la lectura de palabras familiares. Corresponde a la vía léxica-semántica en el modelo dual.

El uso de uno u otro circuito depende de una serie de factores, relativos tanto al tipo de palabras que se leen (frecuencia vs infrecuentes, regulares vs irregulares, etc.) como la destreza del lector, o incluso al sistema ortográfico (opaco vs transparente). De manera, que el circuito dorsal es más utilizado en la lectura de pseudopalabras y el circuito ventral muestra mayor activación a las palabras que a las pseudopalabras como muestran estudios como los realizados por James y Gauthier (2006).

También depende el uso de uno u otro circuito de la experiencia lectora, durante los comienzos del aprendizaje lector, los niños muestran activación sólo en el circuito dorsal. Sin embargo, a medida que van adquiriendo experiencia lectora se va

activando el circuito ventral. Los niños usan más que los adultos las circunvoluciones angular y supramarginal durante la lectura (parte del sistema dorsal). Estas estructuras juegan un papel importante en la integración de los procesos visuales, fonológicos y semánticos. Los adultos también utilizan más estas áreas cuando tienen que leer palabras desconocidas.

Por último, la utilización de ambos circuitos también viene determinada por el sistema ortográfico en el que las personas tengan que leer. Los lectores de sistema ortográficos opacos como el inglés tienen que hacer un mayor uso de la vía léxica, mientras que los lectores de sistema ortográficos transparentes como el castellano, en el que todas las palabras son regulares, hacen más uso de la vía subléxica.

No obstante, ambos sistemas no son en absoluto independientes, sino que interactúan durante la lectura de palabras, aportando información fonológica y semántica de manera cooperativa para conseguir una mayor fluidez lectora. De hecho, el área de representación visual de la palabra se va formando a partir de la lectura por la vía subléxica, puesto que esta vía exige también que el lector esté visualmente expuesto al estímulo.

## 1.6. EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS EN EL PROCESO LECTOR

Un aspecto destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina es la utilización por parte de las personas que lo llevan a cabo de reglas, procedimientos, técnicas, métodos, destrezas o habilidades.

Un procedimiento es definido por Coll (1987) como el conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta.

La enseñanza de procedimientos que faciliten la consecución de los aprendizajes es un objetivo prioritario en nuestro sistema educativo, o al menos los documentos curriculares dejan constancia de ello.

Como ha señalado Valls (1992), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas en la

medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos..

Una seña de identidad de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; Valls (1992) explicita que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.

Algunos autores como Nisbet y Shucksmith (1990) diferencian entre microestrategias (habilidades, destrezas y técnicas), las cuales las definen como procesos ejecutivos, ligados a tareas concretas y las macroestrategias, las cuales son capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición o capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- al tiempo que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Las estrategias que permiten el proceso de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implica la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Al respecto, vamos a señalar varias consideraciones:

- Las estrategias de lectura, como procedimientos que son, no maduran, ni se desarrollan, ni emergen por arte de magia. En palabras de Solé (1999, p.59) “se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden”.
- Las estrategias de lectura son procedimientos de alto nivel, como ya hemos señalado, lo cual involucra lo cognitivo y lo metacognitivo. Lo que caracteriza a una mente estratégica es su capacidad para representar y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones (Solé,1999)
- Las estrategias permiten al lector ser consciente de qué entiende y qué no entiende, para producir a solucionar el problema con el que se encuentra.

En circunstancias normales este procedimiento en un lector experto está completamente automatizado; sólo se enciende la alarma cuando llegamos a una palabra inconexa, una frase incomprensible..., lo que lleva al lector a un procesamiento y atención adicional, realizando acciones complementarias que permitan el entendimiento del mismo.

- La importancia de la enseñanza de las estrategias de lectura en nuestro alumnado radica en la necesidad de hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a los textos de distintos tipos. Y, en definitiva, dota al discente de los recursos necesarios para aprender a aprender.
- Las estrategias que utiliza el lector son incalculables. Pero lo que nosotros pretendemos educar no son niños y niñas que posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para comprender un texto.

Un trabajo realizado por Palincsar y Brown (1984) sugieren que las actividades cognitivas que deben activarse a través de las estrategias son las que a continuación se describe:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Significa poder responder a las preguntas ¿Qué tengo que leer?, ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos adecuados para el contenido de que se trate.
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer insignificante.
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el “sentido común”.

- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.

A todo ello debemos añadir que las estrategias de lectura deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura, es decir, el lector ha de ser capaz de revisar y cambiar su actuación cuando las circunstancias lo aconsejen.

El proceso educativo que lleva al aprendizaje de las estrategias implica desde una posición constructivista, varias consideraciones:

- En primer lugar, la situación educativa es un proceso en construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el profesor y el alumno puede compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión, de modo que ambos estén cada vez más capacitados para comprender e interpretar la realidad.
- El profesor es el guía indiscutible de este proceso, lo que Rogoff (1984) llama participación guiada. Es imprescindible para el progreso del niño.
- La explicación del proceso se aproxima bastante al concepto de andamiaje descrito por Bruner (1995). De forma que no sólo la enseñanza se sitúa un poco más allá del nivel actual del niño, sino que implica la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte de él.

Las estrategias que permiten la comprensión de textos son múltiples, como ya se ha dicho, pero haciendo una revisión de las más destacadas en los primeros momentos las podemos clasificar siguiendo la propuesta de Solé (2008) en:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes.

- Las que permiten establecer inferencias de distintos tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido.

Podemos decir que el proceso de enseñanza de los diferentes procedimientos estratégicos ha de capacitar al alumnado para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.

Los métodos de enseñanza han de atender indiscutiblemente a la diversidad del alumnado para que éstos puedan construir su propio conocimiento.

A tal efecto es interesante aprovechar las distintas situaciones que emergen fruto de las interacciones entre alumnado y entre éstos y el profesorado para que el proceso se lleve en las mejores condiciones posible.

Esto es posible si promovemos una enseñanza por y para el alumno que le capacita a aprender a aprender meta incuestionable de la escuela como institución educativa.

## 1.7. LA ORGANIZACIÓN DEL PENSAMIENTO

Desde hace algunos años asistimos a la continua difusión de trabajos experimentales llevados a cabo por investigadores de distintos países que defienden los beneficios de un aprendizaje precoz de la lectura. Según sus presupuestos teóricos los niños y las niñas a la edad de tres años o incluso menos pueden aprender a leer. La razón del acceso a este aprendizaje a estas edades no sólo tiene que ver con el poder utilizar en su vida cotidiana otro sistema de comunicación sino que muestra que el proceso lector repercute notablemente en el desarrollo del pensamiento.

El psicólogo ruso Vygotski (1979) y sus sucesores especialmente Luria (1995) defienden el interés de enseñar a leer tempranamente ya que permite el desarrollo de los procesos intelectuales superiores.

El autor resalta sin titubeos el valor que el aprendizaje temprano de la lectura tiene para quien lo adquiere. Permite tanto el desarrollo cultural y el acceder al conocimiento, como, y sobre todo, con el papel que cumple en el desarrollo de los procesos intelectuales, puesto que atribuye al lenguaje escrito el papel de instrumento mediador en las formas superiores de pensamiento (Vygotski, 1979).

Así pues, el lenguaje escrito es un instrumento mediador que permite el desarrollo del pensamiento.

La producción de textos escritos presenta diferencias significativas con el lenguaje oral, relacionándola con un modo de actividad intelectual superior. Cuando escribimos, o mejor dicho, antes de hacerlo, nos vemos abocados a realizar un tipo de actividad compleja, encaminada sobre todo a la planificación del mensaje que contendrá el texto. Esta actividad actúa como una especie de borrador mental, que constituye una especie de lenguaje interior al tiempo que un acto reflexivo.

Al escribir un texto es necesario planificar más o menos lo que queremos exponer y cómo lo vamos a expresar y organizar. Este proceso no es necesario en un intercambio verbal, donde el discurso se va construyendo conjuntamente entre los dos sujetos que se comunican.

Existen diferentes formas de escritura pero como afirma Logan (2004) ninguna escritura es tan eficaz para extraer ideas y organizar información como la alfabética.

La lectura, al igual que en la escritura, constituye un proceso de interpretación activa, si bien en la producción es más notable este proceso activo, ya que escribir implica planificar cuál y cómo se presenta la información, repasar y revisión del texto generado. En palabras de Wells (1987, p. 116) “Escribir informa a la mente y no al revés”.

Coincidente con este punto de vista, nos encontramos con Bruner (1984) el cual atribuye al lenguaje y en particular al escrito un papel de primer orden en el desarrollo del pensamiento. Según este autor el lenguaje escrito actúa sobre operaciones de agrupamiento, ordena y clasifica la información. Mientras en la comunicación oral

podemos cambiar de tema, cosa que de hecho ocurre con frecuencia sin que debamos preparar un contexto para que esto sea comprendido; podemos pedir aclaraciones sobre lo que no se entiende; demandar información adicional..., todo ello no está presente en el lenguaje escrito.

Tanto la lectura como la escritura, requiere de una representación de la palabra lo que supone un proceso de abstracción que repercute positivamente en los procesos de organización del pensamiento ya que se realiza un proceso de simbolización de segundo orden.

Gaston y Pratt (1991, p. 242) han realizado un estudio sobre las repercusiones en el desarrollo cognitivo de aprender a leer y a escribir, recogiendo aportaciones de distintos autores. Entre ellas nos encontramos las siguientes:

- ♦ El lenguaje escrito es más descontextualizado que el lenguaje oral, y por ello el lenguaje escrito sirve al pensamiento lógico. (Donaldson, 1983 y Olson ,1988). En este sentido Jacques Derrida (1976, pp. 164-258) insiste en que la escritura “no es un complemento a la palabra hablada”, sino un hecho totalmente distinto.
- ♦ Según Francis (1987) la lectura repercute en varias áreas. Aprender leer amplía las habilidades de representación mental, el conocimiento del mundo y la capacidad de reflexionar sobre éste. Asimismo, el aprendizaje de la lectura aporta una mayor base al conocimiento en tanto se accede a un nuevo código. El lenguaje escrito quita la autoridad para el lenguaje a un hablante en particular, situándolo en el propio texto.

Los efectos de la alfabetización sobre el pensamiento parecen no estar presente en cualquier circunstancia. Diversos estudios, entre los que se encuentran los llevados a cabo por Scribner y Cole (1981), parecen demostrar que es necesario contextos formales de escolarización.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar. Si aprender a leer fuera un



aprendizaje natural para nadie que sepa hablar sería difícil leer. El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños que ingresan al primer curso de Educación Primaria, tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en los años de Educación Infantil.

En este sentido resulta interesante resaltar algunas reflexiones que hace Logan (2004) en su libro *El efecto alfabeto*, las cuales muestran el enorme privilegio que resulta para la evolución intelectual del ser humano el poder acceder a un sistema alfabético como el nuestro y desarrollar las competencia lectora que lo hacen posible:

- El alfabeto es una de las primeras cosas que los niños aprenden una vez que adquieren el lenguaje oral. Es la primera cosa que se les enseña cuando ingresan en la escuela porque es la llave para aprender y adquirir conocimiento. Las 26 letras que conforman el alfabeto inglés constituyen las llaves no sólo para leer y escribir sino también para organizar la información.
- Utilizamos las letras del alfabeto para ordenar las palabras en nuestros diccionarios, los artículos en nuestras enciclopedias y los libros en nuestras librerías. Estos accesos sistemáticos para coordinar información basada en el alfabeto han sugerido otras formas de clasificar y codificar que forma parte de la ciencia occidental, las leyes, la ingeniería y la organización social.
- Ha jugado un papel importante en el desarrollo del sistema lógico de análisis que es característico del mundo occidental.
- Aprender a leer y escribir nos ha proporcionado no sólo estar alfabetizado y un modo de clasificación. También nos ha proveído de un marco conceptual de análisis y ha reestructurado nuestra percepción de la realidad.
- La información que es codificada no es importante sino el acto de codificar.

El proceso de alfabetización proporciona al individuo una serie de capacidades que serán esenciales para organizar su pensamiento y estructurar la realidad. Es lo que Logan (2004) llama “efecto alfabeto”.

El efecto del alfabeto implica la capacidad de:

- Codificar y decodificar.
- Convertir señales auditivas o sonidos en señales visuales.
- Deducir.
- Clasificar información.
- Ordenar palabras a través del proceso de alfabetización.

Culminando el pensamiento de este escritor lo que se aprende son los aspectos intelectuales del alfabeto como la abstracción, análisis, racionalidad y clasificación lo que conforma la esencia del efecto alfabeto y la base del pensamiento lógico y científico occidental.

En esta misma línea afirma Ong:

Las culturas orales producen representaciones verbales pujantes y hermosas de gran valor artístico y humano, las cuales pierden incluso la posibilidad de existir una vez que la escritura ha tomado posesión de la psique. No obstante, sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. En este sentido, la oralidad debe y está destinado a producir la escritura. (Ong , 1997, p. 23 )

Igualmente continua afirmando que los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría, pero no “estudian”. Hoy en día la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto puesto que toda cultura conoce la escritura y tiene alguna experiencia de sus efectos. No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aun en ambientes altamente tecnológicos, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria.

Para él, la escritura no es un apéndice del habla sino “la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas (...) que transforma el habla y también el pensamiento” (Ong, 1997, p. 87).

Podemos concluir este apartado resaltando la importancia que la lengua escrita tiene en la organización de nuestra mente posibilitando el desarrollo de procesos intelectuales de orden superior.

## **1.8. LA MADUREZ EN LA LECTURA**

Tradicionalmente, se ha venido entendiendo el término de madurez como el momento en que el niño puede aprender con facilidad, y sin tensión emocional, porque los esfuerzos tendentes a enseñarle dan resultados positivos.

Siempre que se aborda el tema de la enseñanza de la lectura aparece la necesidad de saber si el alumno ha logrado ya la buena disposición para la lectura (Cuetos, 1990), es decir, si tiene las capacidades básicas que favorecen los aprendizajes.

El concepto de madurez ha tenido importantes implicaciones en el diseño y aplicación de los diseños curriculares en las últimas décadas y por ello ha sido objeto de múltiples debates que han originado diferentes valoraciones e interpretaciones que han quedado suficientemente explicitadas por autores como Escoriza (1986), Gordon (1882) y Peters (1977), los cuales las sintetizamos en tres perspectivas claramente diferenciadas:

- Enfoque nativista. La conducta humana viene determinada casi exclusivamente por factores innatos. En este sentido, la madurez es entendida como una función biológica y debe esperarse el periodo cronológico más apropiado para que el organismo esté dispuesto a la realización de una actividad determinada.
- Enfoque ambientalista. Por el contrario, los defensores del aprendizaje social consideran responsables exclusivos a los factores externos al individuo en el camino hacia la madurez.
- Enfoque interaccionista. Para los interaccionistas la “madurez” se puede definir como un proceso de cambio ontogenético (evolución del hombre) en el marco de la interacción dinámica entre maduración y situación educativa, referida al desarrollo cognitivo y teniendo como principal componente la interiorización

de experiencias significativas mediante el procedimiento activo de la información.(Escoriza,1986)

En la actualidad, podemos decir que existen posturas encontradas acerca del momento más idóneo para iniciar este proceso, desde los que sitúan la edad de un año como el momento más idóneo para aprender a leer (Doman, 1981) hasta la que dilata dicho aprendizaje hasta los siete años.

Las investigaciones desarrolladas por Bereiter y Engelman (1977), sobre aprendizaje precoz de la lectura, les hizo cuestionarse el concepto de madurez y proponen una idea defendida por Ausubel, para quien la madurez es la adaptación de las capacidades del individuo a las tareas que requiere un determinado aprendizaje.

De la misma manera, Coltheart (1978) critica el concepto de madurez para la lectura afirmando que fue un concepto que se desarrollo por analogía con la adquisición de otras destrezas tales como hablar o caminar. Y que, al igual que caminar requiere un cierto grado de maduración de los músculos, huesos y nervios de las piernas, la lectura requeriría cierta maduración del sistema nervioso. Pero este paralelismo es erróneo, según este autor, porque la lectura no es una destreza natural que se desarrolla de forma espontanea, sino que es artificial y necesita de una enseñanza sistemática, por lo que no tiene sentido hablar de madurez para la lectura.

Una postura sensiblemente encontrada es la que mantiene Fons (2008) nos viene a decir que el aprendizaje de la lectura es complejo ya que intervienen proceso de bajo nivel, como decodificar o reconocer palabras con otros de alto nivel, como emitir hipótesis, anticipar, distinguir la información relevante de la secundaria o interpretar. La edad de aprender a leer abarca una franja amplia que va de los tres a los siete años, insiste en la necesidad de dar tiempo para alcanzar ese conocimiento y que leer con autonomía más tarde o más temprano dentro de esta franja no condiciona los resultados posteriores.

De igual forma, hoy por hoy, se sabe que lo que habitualmente entendemos como maduración no depende exclusivamente de las capacidades del sujeto, sino también de variables sociales, económicas y culturales, ya que un niño o una niña

pueden aprender a leer en la etapa de Educación Infantil. Solo hacen falta programas educativos adaptados a las peculiaridades de dicha etapa. En Psicología, el término madurez hace referencia a conceptos biológicos, por eso no puede aplicarse con propiedad al aprendizaje de la lectura, que responde a variables de tipo cultural.

## **1.9. MOMENTO IDÓNEO PARA INICIAR EL PROCESO LECTOR**

Cuando abordamos el aprendizaje de la lectura en la escuela nos empezamos cuestionando aspectos tan polémico como importantes como: cuándo emprender ese aprendizaje; cómo preparar al discente; con qué tareas lo facilitamos, qué tipo de materiales utilizar, etc.

Dentro de una sociedad, el sistema de enseñanza tiene su propia cultura epistemológica. Esta cultura y el marco institucional dentro del cual se educa a los niños, son los que distingue a la enseñanza de otros tipos de aprendizaje cultural. Los maestros tienen la misión de proporcionar un “andamiaje” a los primeros pasos del niño para dirigirlo e introducirlo en esa cultura, de supervisar su entrada en el universo del discurso educacional. Esto se hace creando, a través de la acción y el habla con el niño, un marco contextual para las actividades educativas. (Edwards y Mercer, 1988, p. 180)

Tradicionalmente era la escuela de párvulos, llamada después “Educación Preescolar” y hoy “Educación Infantil” donde se abordaba este aprendizaje con las clásicas cartillas. En los años setenta, se produjo toda una renovación de perspectiva en este sentido, que se tradujo en un retraso en el inicio de la lectura hasta los seis años, es decir, hasta el inicio de la escolaridad obligatoria. Durante la etapa infantil se debía inculcar una serie de prerrequisitos o habilidades previas para preparar el aprendizaje en la etapa siguiente. Los argumentos para no adelantar este aprendizaje ante de los seis años tenía que ver con la idea de que los niños no estaban preparados para ello, mejor dicho, no estaban “maduros” (Mialaret, 1972; Inizan, 1980; Molina, 1981; Downing y Thackray, 1974; Escoriza, 1986).

Hoy por hoy se ha demostrado que poco o nada tienen que ver las razones que entonces se daban para no adelantar el aprendizaje lector, así lo han demostrado los estudios psicológicos de Ausubel, 1978; Bruner, 1981; Frith, 1989; Goodman, 1986; Bloom, 1975; Hunt, 1961; Doman, 1978; Changeux, 1989; Jacquard, 1988; Lozanov, 1979

y de pedagogos como Cohen,1983; Moore, 1971; Wyn & White,1997; Ibuka,1997 o Engelmann ,1977.

Lebrero y Lebrero (1999) en su libro *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir* (1999), comentan acerca del aprendizaje precoz de la lectura que históricamente, hacia el 200 años antes de Cristo, el filósofo griego Crispo propuso la edad de tres años para el comienzo de la escolaridad. Desde ese momento y hasta aproximadamente la mitad del siglo XX esta polémica queda prácticamente olvidada, para encontrar un resurgimiento de manos del movimiento llamado “Nueva Era”. Éstos critican el concepto y las corrientes existentes hasta el momento sobre la madurez definiéndola como Ausubel (1959, p. 248) “la adaptación adecuada de las capacidades existentes del individuo a las exigencias de una tarea de aprendizaje bien definido”. Ellos consideran que no es necesario llegar a ese momento óptimo para iniciar el aprendizaje de la lectura, sino que debe promoverse un aprendizaje precoz. Este aprendizaje resulta positivo siempre y cuando el clima en que se desarrolle el niño y los materiales de que se disponga sea adecuado para tal adquisición.

En la línea de defensa del aprendizaje precoz de la lectura se incluyen personalidades de reconocido renombre, que han impulsado tanto teorías como técnicas y principios metodológicos, de forma que tanto desde ópticas teóricas como prácticas se respalde esta afirmación. Entre los psicólogos cognitivos nos encontramos con Bruner, 1981; Bloom, 1975; Hunt, 1961; neurobiólogos como Doman, 1981; Changeux, 1989; Jacquard, 1988; Lozanov, 1979 y pedagogos como Cohen, 1987; Moore, 1971; White, 1997; Ibuka, 1972; Engelmann, 1977.

Lebrero y Lebrero (1999) hacen un buen compendio de los resultados de los estudios en esta última línea de investigación. Estos trabajos los hemos clasificado en tres grupos (investigaciones de carácter neurobiológico, relativas al entorno y otros estudios). Seguidamente presentamos algunas aportaciones y conclusiones, siguiendo el orden cronológico, de especial interés.

- a) Investigaciones de carácter neurobiológico
  - El periodo sensible se extiende de los dos a los cinco años (Piaget, 1991).

- Doman (1978) afirma que los niños de dos y tres años quieren aprender a leer, pueden aprender a leer, están aprendiendo a leer y deben aprender a leer. Además tocar un instrumento...leer y escribir, etc, moviliza los circuitos nerviosos y permite que el niño se realice en todos los órdenes.
- Genéticamente no existe una jerarquía que pueda fundamentarse en la naturaleza (nadie es superior a nadie). El fracaso escolar no es un determinismo genético (Jacquard, 1997).
- El cerebro es modificable con la precocidad del aprendizaje. (Cohen,1987)
- Doman (1981) explicaba cómo cualquier niño posee capacidad para convertirse en genio; lo que posibilita o no que se produzca ese fenómeno son los estímulos que encuentre en su entorno. Cualquier niño puede hacerse excepcional.
- Doman (1978) afirmaba que tocar un instrumento... leer y escribir, etc., moviliza los circuitos nerviosos y permite que el niño se realice en todos los órdenes.
- Las diferencias se establecen a través del ambiente familiar, escolar y social. (Jacquard, 1977)
- El proceso de desarrollo del cerebro tiene una velocidad explosiva en escala descendiente. (Doman,1978))

b) Investigaciones relativas al entorno

- El entorno incide de forma determinante en el desarrollo del niño en los primeros años (Wyn & White, 1997).
- Las experiencias vividas durante los primeros meses desempeñan un papel capital en la construcción de la personalidad, el carácter y la inteligencia del niño (Ibuka, 1972).
- Cualquier niño puede adquirir habilidad mediante la experiencia y la repetición (Ibuka, 1972).

- Es en la familia donde hay que tratar las estrategias adecuadas para solucionar el problema del fracaso escolar. En las escuelas infantiles se activa la riqueza que lleva el niño (Pourtois, 1992).

c) Aportaciones psicopedagógicas

Cohen (1987) defiende que el cerebro es modificable con la precocidad del aprendizaje. Sus aportaciones son claras respecto al tema que abordamos, los niños pueden aprender a leer y escribir a edad temprana siempre que se cree el ambiente idóneo y utilice la metodología adecuada. En su obra “Aprendizaje precoz de la lectura” (op.cit.) hace un compendio de otras contribuciones imprescindibles, que sintetizamos en las siguientes ideas:

Bruner (1968) parte de la hipótesis de que cualquier tema puede ser enseñado de una forma adecuada a cualquier niño. Aunque fuera de contexto esta afirmación parezca exagerada, la idea básica que le sustenta es aconsejar a todo educador, que organice su enseñanza, que tenga confianza en el potencial de los niños y reconsidere su contenido y metodología.

Demostró que la enseñanza puede comenzar a cualquier edad, siempre que sea presentada de forma asequible. Por lo tanto, no es necesario esperar a que aparezca el estadio de desarrollo necesario a su nivel de madurez, sino que es más adecuado invertir el proceso, ya que son las experiencias vividas las que le harán alcanzar el siguiente estadio. Todo dependerá de la manera en que se confronte al niño con los nuevos aprendizajes.

Hunt (1961) con sus teorías asienta las bases de una nueva pedagogía en las clases de Educación Infantil, ya que opina que sería posible estimular el desarrollo mental de los niños entre 0-4 años, puesto que sus posibilidades de aprendizaje son superiores a las imaginadas por la vida, donde influye bastante el entorno en el que vive el individuo variando en mayor o menor medida las características del niño.

Hunt afirmó “Tengo la intuición de que nunca hemos explotado el potencial del ser humano; los primeros meses, los primeros años, son probablemente los más



importantes. Hay que organizar la vida del niño de forma que llegue al máximo su alegría de vivir, manteniendo constante su interés”. (cit. por Cohen, 1987, 37).

Los pedagogos Moore (1971), Bereiter y Engelmann (1977) impulsados por las investigaciones de psicólogos de reconocido prestigio (Ausubel, 1978; Bruner, 1981; Frith, 1989; Goodman, 1986; Bloom, 1975; Hunt, 1961; Doman, 1978; Changeux, 1989; Jacquard, 1988; Lozanov, 1979) y, confiando plenamente en sus conclusiones, comienzan a aparecer en Estados Unidos y en diversos países europeos formas de intervención a nivel de Educación Infantil en los niños llamados “desfavorecidos”. Es una educación compensatoria para aquellos que cuentan con insuficientes estimulaciones del medio que les rodea.

El objetivo de Moore al desarrollar su trabajo era preservar y favorecer todas las aptitudes de creatividad del individuo a nivel de preescolar y desarrollar en él una confianza y estima en sus propias capacidades. Trabajó con niños de 2 a 5 años. Su proyecto comienza con la implantación de un laboratorio en el recinto de una escuela de barrio. Allí acudían niños desfavorecidos social, económica, cultural y lingüísticamente; niños de los «ghettos negros» de la región de Pittsburgh. Los profesores procedían también de dichos barrios desfavorecidos y la mayor parte de ellos no estaba verdaderamente formados como educadores. También buscaban aprender, igual que los alumnos y eso les motivaba. Ningún profesor se identificaba con una actividad determinada ni con ningún niño. Se fomentaba bastante la autonomía del alumno, ya que era él quien elegía el tipo de actividad que quería realizar, el tiempo dedicado y la corrección de esas actividades. El ambiente era alegre y nada tenso. El niño que acudía allí lo hacía porque quería. Nadie estaba forzado a trabajar. Incluso el hecho de no hacer nada especialmente ya era una situación propia de aprender.

Dentro de este laboratorio, los niños podían trabajar con el conocido invento de Moore, «la máquina de escribir parlante», que era como un ordenador que enseñaba a los niños a leer diciéndoles la palabra que habían escrito en el teclado, deletreando las letras, dibujando el concepto de la palabra escrita, etc. De esta manera se conjugaba la lectura y la escritura. El niño juega con la máquina. Moore comprobó

tras unos años, que esta experiencia había resultado muy satisfactoria para todos aquellos que se habían visto implicados. Motivo que le impulsó a experimentar la eficacia de estos métodos en el medio escolar normal dentro de una escuela pública en un barrio pobre y con gran deprivación sociocultural. Se estableció un laboratorio (aula) pedagógico en la parte baja de la escuela donde los niños deberían acudir, aproximadamente, media hora al día, aunque tenían derecho a negarse y se les respetaba. Querían crear en esa aula, un entorno rico, flexible y atractivo. Se trabajan habilidades de comunicación, matemáticas, ortografía.

Los resultados mostraron que la inteligencia verbal del grupo experimental creció significativamente y de forma continua. Se sentían capacitados para afrontar los nuevos retos del curso siguiente. Superaban a los alumnos no estimulados en precisión, rapidez y comprensión lectora. Y lo que es más importante, para Moore, aumentó la confianza en sí mismo y disminuyó su ansiedad

De esta manera, las claves para este autor es disponer de los medios adecuados y de una estimulación rica y planificada que permita al niño el desarrollo de todas sus potencialidades.

Bloom (1968) basó sus conclusiones en un estudio longitudinal de 1000 niños, estudio que le sirvió para afirmar que “desde el nacimiento hasta la edad de 8 años, el 80% de la inteligencia del ser humano se ha desarrollado ya” (cit. por Cohen, 1989, p. 37). Considera esta etapa como la más plástica de toda la vida, donde influye bastante el entorno en el que vive el individuo variando en mayor o menor medida las características del niño.

En palabras de Bloom “Para empezar, se espera que el niño aprenda en situación de competir con los niños más adelantados, lo que acusa pérdida de confianza en sí mismo; después lo *encarcelamos* durante 10 años en un lugar en el que todas las cartas estarán trucadas en contra suya”. (cit. por Cohen, 1987, p. 38).

Bereiter y Engelmann (1977) elaboran un programa para alumnos de 2 a 5 años de medios sociales también desfavorecidos y se preocupan mucho por la felicidad de estos alumnos y por recuperar el ritmo normal de progreso o, incluso, superarlo. Su

objetivo primordial es fomentar la capacidad lingüística del niño porque con ella se mejora el pensamiento y, por lo tanto, los aprendizajes. Por este motivo, la lectura se considera como un instrumento indispensable en los aprendizajes posteriores.

Engelmann (1977) escribirá el libro *Enseñanza especial preescolar*, donde propone al educador una serie de reglas para conseguir un clima de desarrollo lo más favorable posible, como: partir de unos aprendizajes de base, los conceptos aprendidos por los niños antes de los cinco años son los más difíciles que tendrá que aprender en su vida, reconocer la importancia del lenguaje, permitir aprender al niño una serie de abstracciones y conceptos reconocer los efectos nocivos de la fatiga en el aprendizaje. Y ofrece también una serie de consejos al educador como: dar confianza al niño, alimentar al niño intelectualmente, no mentirles jamás, no exagerar las respuestas, desarrollar en él habilidades físicas y mentales, ayudar a formar una imagen positiva de sí mismo, darle confianza dar y enseñar a utilizar el tiempo libre.

Las conclusiones finales de sus estudios afirman que, cuanto más precoces son los aprendizajes, más eficaces resultan, puesto que en niños que comenzaron más tarde el programa, aunque conseguían adelantos, mantenían lagunas de ortografía y comprensión del lenguaje escrito. Se constata una evolución sensible a nivel de adquisición de habilidades mentales y de la inteligencia en general.

El estudio concluye exponiendo la necesidad de que las escuelas a lo largo de la escolaridad elaboren programas con la finalidad de reforzar los aprendizajes adquiridos en las etapas iniciales.

La primera investigación de Durkin (1959) fue realizada con 49 niños que ya sabían leer al entrar a primer año escolar se realizó un seguimiento a lo largo de seis años. Los resultados de las pruebas de lectura fueron significativamente más altos que los que aquellos niños de inteligencia comparable, que habían comenzado la lectura en primer año. La autora no comprobó ningún efecto negativo en los alumnos del grupo experimental en aspectos físicos, afectivos y sociales. Los 49 niños estudiados no pertenecían a medios sociales favorecidos, por el contrario pertenecían a la clase media baja.

La segunda investigación de Durkin (1966) se realizó en Nueva York, durante 1962, 1963 y 1964. De 4.465 niños que ingresaron a primer año básico, el 3,5 por ciento, es decir, 147, sabían leer. De este grupo, se seleccionó una muestra de 30 niños que fueron pareados con un grupo de 30 niños que no sabían leer, pero que tenían la misma edad, el mismo nivel intelectual medido por Binet, y procedían del mismo medio sociocultural que el grupo experimental. Algunas conclusiones después de un seguimiento de tres años, que incluía observaciones sobre el medio familiar, actitud de los padres, comportamiento de los niños y forma en que habían aprendido a leer, fueron las siguientes:

- El nivel de lectura alcanzado es más alto que el de su grupo de edad.
- Se favorecen las habilidades ejecutivas.
- Las familias tienen una actitud positiva y deseos de ayudar a aprender a sus hijos.
- No hay efectos negativos.

El estudio de Brzenski (1972) se realizó con cuatro mil niños pertenecientes a las escuelas públicas de Denver (Colorado). Por el hecho de no haberse realizado una selección, los niños pertenecían a todos los niveles sociales, y el nivel intelectual se repartía de acuerdo con la distribución típica. Todos estos niños habían sido iniciados en la lectura en el período preescolar y, a su entrada en el primer año fueron repartidos en dos tipos de programas: uno especial, adaptado, que respetaba el adelanto en lectura; y otro que correspondía a clases tradicionales. Se observó a estos alumnos en el quinto año, y los resultados fueron los siguientes:

- Los alumnos que habían aprendido a leer en el período preescolar y se habían beneficiado de programas adaptados para ellos a lo largo de su escolaridad, obtuvieron resultados significativamente más altos en las pruebas de lectura, vocabulario y comprensión, que los niños que habían comenzado el aprendizaje de la lectura en primer año escolar.

- También se comprobó que las aptitudes de aprendizaje en general y la rapidez de trabajo en todas las asignaturas que dependían de la lengua escrita, aparecían favorecidas.
- Los alumnos que aprendieron a leer en el período preescolar, pero que fueron ubicados en clases con métodos tradicionales, perdían su adelanto y obtenían resultados similares a los niños que habían empezado a leer en el primer año básico.

La importancia de esta investigación estriba en constatar reiteradamente que no existe ningún efecto negativo, y en demostrar que un aprendizaje precoz de lectura es posible en un sistema público con niños pertenecientes a distintos estamentos sociales.

Todos ellos supusieron una revolución en el apacible mundo de las escuelas infantiles, quienes hasta este momento se habían encargado solamente de trabajar áreas afectivo-social, sensorio-motriz, manipulativa... con actividades preparatorias (preescritura, prelectura y prenuméricas) y olvidando aprendizajes de tipo escolar. Esta nueva didáctica que ellos impulsan significará una nueva forma de entender la educación.

En este sentido, desde una perspectiva psicolingüística, diversas investigaciones realizadas en otras lenguas y otros sistemas educativos abogan por la enseñanza de la lectura y la escritura desde muy temprana edad para mejorar el rendimiento académico y prevenir las dificultades escolares (Burns, Griffin y Snows, 1999; Russo, Kosman, Ginsburg, Thompson-Hoffman y Pederson, 1998; Slavin, Madden, Dolan y Wasik, 1996; Swartz, Shook y Klein, 2000). Estos estudios aconsejan aumentar el tiempo de exposición a la lectoescritura y proponen cambios curriculares en los proyectos de centros, para conseguir optimizar los aprendizajes escolares y mejorar el rendimiento académico desde edades tempranas (Allington y Woodside-Jiron, 1999; Jones, 1996).

El programa Success For All (SFA) es uno de estos proyectos que se aplica con el fin de mejorar el rendimiento académico, prevenir las futuras dificultades de

aprendizaje y paliar así el alto índice de fracaso escolar que padecen los alumnos (Slavin *et al.*, 1996).

Este programa pretende, desde los tres a los doce años, fomentar sistemáticamente la enseñanza de la lectoescritura en las aulas escolares, a través de la conciencia fonológica, la discriminación auditiva, el vocabulario y el aprendizaje cooperativo del lenguaje escrito (comprensión y ortografía). Los resultados encontrados reflejan una mejoría en el logro o rendimiento de los niños, no sólo en la lectoescritura sino también en otras áreas como las matemáticas, disminuyendo también el número de niños con riesgo de fracaso escolar (Slavin *et al.*, 1996).

En la misma línea, Swartz *et al.* (2000) demuestran que la enseñanza de la lectura y la escritura desde los tres años es la base para los logros académicos posteriores en lengua y matemáticas, lectura y ortografía. En este trabajo se propone a través del programa "California Early Learning Literacy" (CELL) que los maestros enseñen todas las materias utilizando como marco de referencia las actividades de lectura y escritura, reestructurando también la forma en que se enseña a leer y escribir y proponiendo que ésta se instruya de forma precoz, sistemática y diaria. Destacan como componentes instruccionales principales el conocimiento fonológico, el conocimiento del nombre y formas de las letras, la correspondencia grafema-fonema, el deletreo, el vocabulario, la comprensión y el razonamiento.

En los momentos actuales se observa una tendencia a la intervención temprana de la lectura, sugiriendo conceptos como "preparación a la lectura" o "alfabetización emergente". Autores como Foorman, Breier, y Fletcher (2003) demuestran la importancia de enseñar lo antes posible la lectura, o como Al Otaiba y Fuchs (2002) que plantean que el objetivo de la educación preescolar es proponer experiencias que hagan de la lectura un proceso automático y facilitar el desarrollo de los sistemas neuronales responsables de leer con fluidez. D'Arcangelo (2003) concluye que el momento oportuno para empezar el aprendizaje de la lectura es Educación Infantil, de los 4 a los 6 años. En la misma línea encontramos el trabajo de Florez-Romero y Arias-Velandia (2009).

La investigación llevada a cabo por González y Delgado (2009) ha estudiado el efecto de la aplicación de un programa de instrucción explícita para el fomento de competencias de base implicadas en el aprendizaje de la lengua escrita, y para la aceleración de su adquisición, sobre el rendimiento académico de alumnos de Educación Infantil y Primaria. Los resultados muestran diferencias significativas entre el alumnado a los que se les aplica el programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito. Por tanto, se resalta la importancia que tiene el lenguaje escrito en el rendimiento académico de los escolares en edades tempranas, sobre todo cuando se trabaja con contenidos relativos al desarrollo metalingüístico y del lenguaje oral.

En relación a la Educación Infantil en España ha evolucionado de manera sustantiva en las últimas décadas fruto posiblemente de los avances en materias sociales, económicas y educativas. El concepto de escuela infantil ha experimentado un importante progreso gracias a las aportaciones tanto desde el mundo científico liderado por psicólogos, pedagogos, lingüistas como del conjunto de la Comunidad Educativa (educadores y familias).

El sistema educativo actual abalado por las leyes y decretos que lo desarrollan potencian el aprendizaje precoz de la lectura e insta a los profesionales de la enseñanza a que éste se lleve a cabo desde los primeros años de vida del niño. Sin embargo, una importante incongruencia se aprecia a simple vista y tiene que ver con la edad de inicio de la escolaridad obligatoria la cual es a los seis años. De esta forma si bien la etapa infantil está regulada y prioriza estos aprendizajes; ¿qué ocurre con los escolares cuyas familias no ven necesario la asistencia a la escuela infantil?; ¿cómo se compensan las diferencias?; ¿se repite el proceso de aprendizaje para todo el alumnado en el primer ciclo de educación primaria?; ¿supone un retroceso en el alumnado que ha asistido a la escuela infantil?

Todas estas cuestiones es necesario que se las planteen los responsables de las políticas educativas y den respuestas acertadas y adaptadas a los nuevos tiempos.

No podemos ni debemos consentir que la repetición de los aprendizajes o el retardo de los mismos perjudique a las nuevas generaciones de un proceso que abalado por múltiples investigaciones aboga por un aprendizaje precoz de la lectura.

### **1.9.1. Fundamentos de la lectura precoz**

La enseñanza-aprendizaje de la lectura en los primeros años de vida del niño es defendida por la corriente cognitivista a partir de los años setenta. Parte de la necesidad de llevar a cabo programas educativos que fomenten el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los niños en la edad temprana.

Según sus postulados la capacidad intelectual no nos viene dado de una manera determinante. Apoyan la idea de que múltiples factores como el interés del niño, la preparación del docente, la implicación de las familias, sistematización de los programas..., los que posibilitan el desarrollo potencial del menor. Piaget afirma que mediante las experiencias y la manipulación del niño se puede desarrollar más sus capacidades.

En la actualidad existen datos que refutan la idea de que la inteligencia no viene dada en el momento del nacimiento sino que múltiples variables ambientales pueden jugar a favor de un desarrollo óptimo. Igualmente existen acuerdos en delimitar los primeros años de vida como la época más idónea para su desarrollo.

Los psicólogos cognitivistas como Bruner, Bloom y Hunt han sentado las bases para justificar la intervención precoz sobre la inteligencia del niño en sus primeros años, sobre la estimulación precoz y sobre el aprendizaje temprano.

En palabras de Bruner (1964, p. 14) “Cualquier tema puede ser enseñado eficazmente de una forma intelectualmente válida para cualquier niño, a cualquier edad de su desarrollo”. Igualmente considera que se tenga confianza en las posibilidades del niño y procuremos adaptar los métodos de enseñanza para poder ayudar al pequeño no sólo a aprender sino también a pasar de un estadio a otro en su evolución intelectual. Insiste en la necesidad de aprovechar los primeros años de vida como factor de éxito para optimizar el potencial humano.



Como explica Valls (1995) el cerebro crece tanto como las oportunidades que le demos se lo permitan. Este recipiente tiene la característica de que cuando más se le dé, más cabe en él. Nuestros niños serán inteligentes como oportunidades tienen de serlo. Y esto es cuestión de método.

La idea central, como puede apreciarse, es la importancia de una intervención temprana, si deseamos lograr el máximo desarrollo de todas sus potencialidades. El profesor Valls lo confirma al afirmar que cuanto más y mejor estimulación reciba el cerebro del niño en su periodo de formación, más rápida y más compleja será su organización neurológica y, consecuentemente, más alta serán sus capacidades cognitivas.

Al respecto el profesor y genetista Jacquards (1988) expone el ser humano cuenta con tres veces más neuronas que hombres hay en la tierra. De forma, que a pesar de que estimulemos su cerebro desde los primeros momentos, nos sería imposible saturar todas sus potencialidades. De hecho, sólo llegamos a desarrollar una pequeña parte del enorme torrente de nuestro cerebro.

Sería incalculable precisar los testimonios que defienden el desarrollo es consecuencia de la interacción de factores genéticos y experiencia. Partiendo de esta premisa son muchos los partidarios que abogan la necesidad de estimular las potencialidades de los niños.

Esta corriente de pensamiento extrapolado al campo de la lectura se ha llamado aprendizaje precoz de la lectura. Esta línea ha puesto de manifiesto que desde edades tempranas, incluso a los tres años, los pequeños pueden aprender a leer. El objetivo primordial es que el niño tenga acceso a otra forma de comunicación, además de admitir que ser lector repercute ostensiblemente en el desarrollo del pensamiento. Entre sus más conocidas defensoras nos encontramos los trabajos de Cohen (1987) y Baghban (1990). Las autoras, no solo describen y demuestran que los niños pueden y de hecho leen antes de los seis años, incluso desde los dos años y medio y tres con total normalidad, sino que hacerlo supone una serie de ventajas en el desarrollo cognitivo, tan importante propiamente como poseer la habilidad de leer.

Igualmente como constan los estudios de Bereiter y Engelmann, citados anteriormente, este aprendizaje precoz de la lectura está al alcance de todos los individuos.

Algunos de los argumentos que a lo largo del capítulo hemos reseñado a favor de la lectura precoz lo sintetizamos a continuación:

- La lectura como actividad formadora favorece el desarrollo intelectual del niño.
- Es preciso promover acciones que faciliten la interacción del niño con los textos escritos. Freinet (cit. Cohen, 1987, p. 83) expuso “Ya desde la cuna, el individuo construye su personalidad. Pero se le ayudará ofreciéndole las máximas posibilidades de experiencia tanto en el medio escolar como en el medio social”.

La lectura es una de las actividades más completas y complejas que podemos ofrecer al niño. Cohen (1987, p. 84) después de analizar los estudios de Smith dijo “pocas actividades pedagógicas pueden ofrecer tal riqueza: educación sensorial y motriz, educación del lenguaje, educación espacial y temporal al tiempo que una educación simbólica y conceptual”.

### 1.9.2. La experiencia de G. J. Doman

Doman (1981) defiende la idea de que un niño o una niña comienza a aprender inmediatamente después de su nacimiento. Cuando tiene seis años y empieza la Educación Primaria, ya ha adquirido una fantástica cantidad de nuevos conocimientos obtenidos hecho a hecho, quizá mayor que lo que pueda aprender en el resto de su vida.

Algunas de las razones por las que el niño debe aprender desde los primeros años se resumen de la siguiente manera:

- ◆ El proceso de aprendizaje en los primeros años ocurre a gran velocidad, a no ser que lo impidamos nosotros. Si le apreciamos y le estimulamos, el proceso alcanzará un promedio verdaderamente increíble.

- ◆ El niño pequeño arde un deseo infinito de aprender.
- ◆ Los grandes maestros a lo largo de la Historia nos han señalado que debemos fomentar en nuestros hijos el deseo de aprender.
- ◆ El cerebro humano es el único recipiente del que se puede decir que cuanto más se le mete, más cabida tiene.
- ◆ El proceso de aprendizaje debería ser agradable diversión, puesto que realmente es el mayor juego de la vida.
- ◆ Si bien, con toda lógica, ningún niño desea específicamente aprender a leer hasta que sabe que la lectura existe, todos los niños quieren adquirir conocimientos sobre todas las cosas que les rodean. Y, en circunstancias apropiadas, leer es una de ellas.
- ◆ Desde el mismo instante de la concepción, el cerebro humano se desarrolla a una velocidad explosiva, que marcha continuamente en escala descendente.
- ◆ La hiperactividad del niño de dos o tres años es el resultado de una infinita sed de conocimiento.
- ◆ La capacidad del niño de dos o tres años de adquirir conocimiento jamás será igualada.
- ◆ Es infinitamente más fácil enseñar a leer a un niño de esta edad que lo será después.
- ◆ Los niños a quienes se ha enseñado a leer muy pronto adquieren una cantidad de conocimiento mucho mayor que aquellos cuyo intentos de leer de pequeños se vieron frustrado.
- ◆ El aprendizaje temprano de la lectura mejora la comprensión. Estudios indican que los lectores de tres años comprenden lo que leen mejor que el promedio de siete años (enseñanza tardía) que leen cada palabra por separado y sin apreciar el sentido completo de la frase.

- ◆ Los lectores precoces tienden a leer con mayor rapidez y comprensión que los que no han aprendido tan pronto.
- ◆ A los niños de esta edad les encanta leer.

En la actualidad, existe una tendencia bastante difundida que sitúa en torno a los cinco años el inicio del aprendizaje lector y concluye un par de años después. Demasiado tarde según Doman (1981) para alcanzar las metas anteriormente expuestas.

Lo que recibe el cerebro del niño durante los ocho primeros años de su vida permanece probablemente en él. Deberíamos, por tanto, desplegar todo nuestro esfuerzo para asegurarse de que lo que recibe es bueno y correcto.

El autor señala los tres años como la edad idónea para proporcionar al niño los materiales adecuados para aprender a leer. De igual modo que el niño es capaz de oír y transformar ondas sonoras en impulsos nerviosos que son comprendidos por el cerebro, podrá -si se dan las condiciones adecuadas-realizar el mismo proceso con las señales visuales.

Básicamente la metodología de Doman consiste en mostrar a los pequeños, en sesiones diarias de cinco minutos, un conjunto de cartulinas individuales en las que éstos puedan “leer” globalmente una serie de palabras previamente seleccionadas en función de los conocimientos e intereses del niño.

Sus presupuestos pedagógicos se resumen en:

- La actividad lectora es diaria y de corta duración
- Realizada preferentemente por la mañana.
- Actividad colectiva de clase.
- Actividades de lecturas variadas.
- No se debe presionar al niño.

- Ninguna repetición ni control individual.
- La actividad de la lectura respeta, para cada descubrimiento, el orden siguiente: globalidad, análisis y síntesis.

Se propone como regla fundamental que las familias enfoquen la lectura como un juego, no un trabajo. Aprender es una recompensa, no un castigo. Continúa su argumento aconsejando a los padres que en el caso de que el niño se porte mal en varios días, sencillamente no juega al juego de leer durante este periodo de tiempo, sin que importe para nada lo mucho que los adultos lo deseen.

Las investigaciones llevadas a cabo en España por Trigo Cutiño y Ruiz Campos (1995) siguiendo los principios de Doman no han podido validar las conclusiones a las que llegó en su día. La población infantil investigada no ha sido capaz de llevar a cabo un aprendizaje precoz de la lectura que puedan considerarse positivo. Los autores explicitan que las circunstancias que han rodeado este trabajo han sido diferentes a las que han existido en similares investigaciones.

Igualmente consideran positivo el proceso de enseñanza-aprendizaje que estos niños han seguido a lo largo de dos cursos enteros lo cual ha propiciado una mejora en la disposición del niño para conseguir destrezas, actitudes, hábitos y procedimientos que apoyen el desarrollo de la atención, de la memoria, de la configuración espacial y temporal, de la correcta articulación, de la familiarización con los símbolos, de la motivación y actitud positiva y significativa hacia la lectura.

### **1.9.3. Reflexiones sobre el aprendizaje precoz de la lectura**

Nosotros defendemos el aprendizaje precoz de la lectura como una necesidad que demanda nuestro alumnado en los momentos actuales.

Son múltiples las argumentaciones que podemos encontrar a favor y en contra de dicha afirmación.

Los presupuestos que indican la no conveniencia de iniciar este aprendizaje antes de los seis años se olvidan, desde nuestro punto de vista, de varias cuestiones: la

primera que la lectura como cualquier aprendizaje que requiere de una sistematización a priori es un continuo que se inicia en el momento en que el alumno se escolariza y que no termina jamás; por otro lado, no podemos obviar que el niño del siglo XXI vive en un ambiente alfabetizado por lo que demanda de forma continua la incorporación de este aprendizaje en sus contextos de relación.

La forma de llevarlo a cabo es primordial, necesitando programas educativos sólidamente contruidos que se adecuen a la funcionalidad que este aprendizaje requiere.

Una vez, que el alumnado encuentra esa funcionalidad que requiere cualquier aprendizaje, su desarrollo viene proseguido de múltiples acciones espontáneas y dirigidas que posibilitan dicha adquisición.

En las aulas de Educación Infantil se viene trabajando con la lectura y la escritura desde el inicio de la escolaridad. Se comienza como dice Cuetos (2008) con una fase donde se familiarizan con la lengua escrita a través de palabras muy significativas para ellos. Esto mismo es defendido por el enfoque denominado constructivista liderado por personalidades como (Ferreiro, 1999; Teberosky, 1992; Nemerovsky, 1999) las cuales consideran que la utilidad del aprendizaje radica en la utilización con sentido y en beneficio de la comunicación personal y social.

El interés por la lectura les viene impulsado por la curiosidad y el interés innato de entender lo que ocurre a su alrededor y buscar respuestas a sus necesidades. El niño o la niña va al rincón de la biblioteca coge un libro e intenta comprender lo que allí dice realizando una interpretación minuciosa de lo que ve en las ilustraciones al tiempo que emula leer el texto como si ya dominara ese aprendizaje.

El descubrimiento del niño de que sabe leer lo que dice una instrucción, un cuento o la fecha de caducidad de su batido les resulta poderosamente alentadora y actúa como un importante principio motivador para continuar con esta adquisición.

Es gratificante cuando emplean el lenguaje escrito para expresar sus ideas, opiniones, sus quejas... y sobre todo, les interesa que sea compartida con sus compañeros y compañeras.

Igualmente, en estas edades, se utiliza el aprendizaje cooperativo. De forma que alumnos con mayor competencia ayudan a otros niños y niñas a familiarizarse con este aprendizaje realizando múltiples acciones como lectura compartida, dictado en sus pizarras magnéticas, titular cuentos, cuadros o cualquier imagen, escritura de cartas, email a niños de otros centros, instrucciones de juegos....

Los educadores junto con las familias, así como los contextos primordiales en los que se desenvuelven los niños y las niñas de estas edades, deben fomentar situaciones que ayuden al menor a encontrar sentido a este aprendizaje. Lo demás viene solo.

### **1.10. REQUISITOS PARA APRENDER A LEER**

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso complejo que requiere poner en marcha distintos conocimientos y habilidades.

Cuando se inicia la enseñanza de la lectura el profesorado se pregunta si el alumnado estará preparado para comenzar dicho aprendizaje o si por el contrario se necesita una mayor preparación para no fracasar en el intento. Es en este punto, donde se intenta buscar algún indicador sobre los conocimientos previos de estos niños que presagia un relativo éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Numerosos estudios realizados a lo largo de las últimas décadas han demostrado que el nivel de *conocimiento del nombre de las letras* durante etapa de educación infantil predice el nivel de competencia lectora que se alcanzará durante la escolarización (Bond y Dykstra, 1967; Share, Jorm, Maclean y Matthews, 1984). El grado de *conocimiento de los sonidos asociados a cada letra* ha sido considerado también un indicador fiable de dicha competencia. Algunos autores lo han tratado como predictor independiente del conocimiento del nombre de las letras (Ellis y Large,

1987; McBride-Chang, 1999); otros, lo han valorado junto con éste como dos aspectos de una misma medida: el conocimiento de las letras (Riley, 1996; Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988).

Un tercer tipo de conocimientos estrechamente relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura son los *conocimientos metalingüísticos* que permiten reflexionar sobre la propia lengua con un mayor o menor grado de consciencia. Dentro de ellos, la *conciencia fonológica* es la capacidad que se ha visto más directamente vinculada con el aprendizaje inicial de la lengua escrita y hay un extenso conjunto de trabajos que concluyen que los niños que, durante la etapa preescolar, son capaces de identificar, analizar y manipular la estructura sonora de palabras aprenderán a leer y a escribir con más éxito (O'Connor, Jenkins y Slocum, 1995; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons y Rashotte, 1993). Más concretamente, distintas investigaciones han probado que microhabilidades como la fluidez para reconocer y producir sonidos iniciales y/o finales (Diamond, Gerde y Powell, 2008; Linklater, O'Connor y Palardy, 2009); la habilidad de segmentar palabras en sonidos (Linklater *et al.*, 2009; Rouse y Fantuzzo, 2006) o la habilidad para separar la coda de la rima (Linklater *et al.*, 2009) tienen influencia en el proceso de aprender a leer y a escribir. En menor medida, hay estudios que han considerado la conciencia morfológica un factor igualmente importante para predecir el rendimiento en tareas de comprensión lectora (Carlisle, 1995; Defior y Alegría, 2005).

Otro grupo de trabajos ha demostrado que la *capacidad para reconocer palabras* también es relevante para el desarrollo de la competencia lectora. Ehri y Wilce (1987) y Seymour y Evans (1994), entre otros, describieron los procesos de lectura logográfica que preceden al procesamiento ortográfico y se han llevado a cabo numerosos estudios (Cain y Oakhill, 1999; Lerkannen, Rasku-Puttonen, Aunola y Nurmi, 2004; Perfetti, 1985) con el fin de averiguar qué asociación existe entre el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora.

Por otra parte, la *Visión Simple de la Lectura* (Gough, Hoover y Peterson, 1996; Gough y Tunmer, 1986), según la cual las habilidades de comprensión oral son un componente esencial del desempeño lector, ha reavivado el interés por el vocabulario



e investigaciones recientes han mostrado que el *nivel de léxico* al comienzo de la escolarización predice significativamente el nivel de comprensión lectora que los niños son capaces de desarrollar en cursos posteriores (Ouellette y Beers, 2010; Sénéchal, Ouellette y Rodney, 2006).

Asimismo, a los seis años los niños poseen ya toda una serie de concepciones sobre la escritura cuya génesis hay que buscar en edades más tempranas (Ferreiro y Teberosky, 1979). Antes de franquear la barrera del código y comprender en qué consiste el sistema de la escritura atraviesan por sucesivas etapas o niveles (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky 1992, 2003) y diversos autores han comprobado que los niveles de desarrollo de la alfabetización al comienzo del aprendizaje formal también afectan al aprendizaje subsiguiente (Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1991; Tolchinsky Landsmann y Levin, 1985).

Una premisa importante para el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura parece estar relacionado con el grado de familiaridad con los distintos tipos de texto (Cunningham y Stanovich, 1991).

De todos estos estudios puede concluirse que el niño que está aprendiendo a leer y a escribir pone en marcha al menos cuatro grandes tipos de conocimientos. Un primer grupo lo constituyen los *conocimientos procesuales* (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton, 2001), como son el conocimiento de las letras y sus sonidos y las habilidades de reconocimiento de palabras, que tienen que ver con la mecánica de la lectura y la escritura. Un segundo grupo de conocimientos son los denominados *conocimientos conceptuales sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura* (Sénéchal *et al.*, 2001), que comprenden el conocimiento sobre los actos y las funciones de leer y escribir o la percepción del propio aprendizaje de la lectura y la escritura. Existe un tercer grupo de conocimientos y comportamientos propiamente lingüísticos: las habilidades narrativas, el vocabulario, la capacidad de comprensión oral. Otro gran grupo lo conforman, finalmente, las habilidades metalingüísticas: la conciencia fonológica pero también la morfológica y la sintáctica (Sénéchal *et al.*, 2001).

Ahora bien, muchas veces estos conocimientos han sido valorados aisladamente y mediante instrumentos creados *ad hoc*, ajenos a situaciones de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto hasta este momento, para leer necesitamos que el niño sea capaz de reconocer las palabras, y dentro de este proceso el mecanismo de conversión grafema-fonema (especialmente en castellano). Si el niño consigue aislar los sonidos que componen las palabras podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido. Además, tiene que poseer cierto desarrollo del lenguaje oral, ya que algunos de los procesos de la lectura se basan en operaciones del lenguaje oral (por ejemplo, para reconocer las palabras por la vía subléxica es necesario disponer de representaciones de esas palabras en el léxico auditivo). Pero como es bien sabido, el fin último del proceso lector es lograr una lectura comprensiva y, para ello, el alumnado necesita de un sistema cognitivo lo suficientemente desarrollado e estimulado como para poder llevar a cabo la integración del mensaje en su memoria y para elaborar las inferencias sobre hechos no expresados en el texto. Vamos a realizar sucintamente un análisis de cada uno de los requisitos expuestos:

**Segmentación fonológica.** Para poder leer mediante la vía subléxica, es decir, poder transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes, o como se dice de forma coloquial, debe tener desarrollado la conciencia fonológica. Es difícil entender que el niño pueda traducir las letras en sonidos si no entiende antes que la palabra está formada por sonidos.

Las investigaciones llevadas a cabo hasta este momento sugieren como explícita Bryant y Gosvani (1987) que hay varias formas de conciencia fonológica, alguna de las cuales se adquieren antes de aprender a leer y son por ello, causa de la lectura, mientras que otras, más complejas, sólo son posibles de adquirir cuando el niño comienza a leer y son por consiguiente consecuencia de la lectura. Hatcher, Hulme y Ellis (1994) comprobaron que lo ideal es trabajar conjuntamente la segmentación fonológica con la lectura, pues cuando se trabajan simultáneamente la segmentación

fonológica y la lectura, los progresos en lectura son mucho más notables que cuando se trabajan de manera independiente.

Según estos argumentos, un buen ejercicio de preparación para la lectura sería el destinado a conseguir que los niños prelectores desarrollen, al menos, las formas más simples de conciencia fonológica. Un primer paso el de sería segmentar en sílabas (mediante juegos, canciones,...); después juegos de ritmo (a través de poemas, trabalenguas...), y por último la separación de los fonemas. Para este último paso es aconsejable comenzar por los fonemas colocados en las posiciones inicial y final por ser los más fáciles de aislar. Por otra parte, puesto que no todos los fonemas tienen el mismo grado de dificultad de segmentación, habría que comenzar por los fonemas más sencillos: los vocales son las más fáciles de aislar, y en el extremo opuesto, las oclusivas son las más difíciles por ser las más dependientes de la vocal que le sigue (Alegría, 1985).

**Factores cognitivos.** En cuanto a los factores cognitivos, es evidente que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño más fácil le resultará aprender a leer. Son múltiples los componentes cognitivos que participan en la lectura, es por lo que vamos a recordar aquellos que hemos visto más relevante a lo largo del capítulo.

En primer lugar, la capacidad de la memoria operativa. Los niños pequeños son incapaces de entender las oraciones largas porque desborda su capacidad para esta memoria. Incluso pueden tener dificultades para entender oraciones cortas cuando leen muy despacio y su capacidad es aún muy escasa. Algunos estudios han comprobado que a medida que aumenta la memoria operativa de los niños automáticamente mejora su comprensión (García-Madruga, 1996).

Otro factor es la memoria conceptual o sistema semántico. Cuando más significados y mejor organizados tenga almacenados el niño más fácil le resultará establecer representaciones para las palabras. Es difícil formar una representación de una palabra si no conocemos el significado de esa palabra. Por otra parte, el nivel de vocabulario es un buen índice de la complejidad del aparato conceptual del lector

(Anderson y Shiffrin, 1980) y de hecho existe una alta correlación entre las puntuaciones del vocabulario y la comprensión, hasta el punto de que el vocabulario es el mejor predictor simple de la comprensión (Rosenshine, 1980), aunque no es el vocabulario la causa de la comprensión lectora, sino que ambos dependen de la experiencia general del niño, en el sentido de que los niños con más experiencias cognitivas tienen un mayor vocabulario y mejor comprensión. Por último, es importante que el niño disponga del mayor número de esquemas de conocimiento que le permitan entender los textos, así como la elaboración de las inferencias no explícitas en el texto pero necesarias para su comprensión.

Otra capacidad decisiva para el aprendizaje lector es la rapidez de denominación Oran (*Rapid Automatic Naming*). Esta capacidad se mide pidiendo a los niños que nombren lo más rápidamente posible una serie de dibujos, colores, letras o números que aparecen sobre una hoja. Aunque algunos autores consideran la denominación rápida como parte de las habilidades fonológicas (Wagner y Torgersen, 1987), la mayoría de los autores la consideran independiente y más relacionada con la capacidad para acceder al léxico. De esta manera, los niños lentos en esas tareas tendrán más dificultades para formar representaciones y acceder a ellas.

**Factores lingüísticos.** Cuando comprendemos un mensaje oral llevamos a cabo una serie de operaciones bastante similares a las que realizamos durante la lectura. Ello implica que el niño que está acostumbrado a entender mensajes orales le resultará más fácil comprender los mensajes escritos. Tanto más cuanto más se parezca el discurso oral al escrito, pues hay que tener en cuenta que en las conversaciones cotidianas se emplean oraciones muy esquemáticas porque continuamente se está haciendo referencia al contexto. En cambio, cuando leemos un texto (sea éste un cuento, una novela, una noticia, etc.) tenemos que captar una serie de descripciones que nos permiten seguir el hilo narrativo. Y si el niño sólo está acostumbrado a oír oraciones cortas porque se sustituyen las descripciones con claves contextuales tendrá dificultades para entender los relatos escritos. De ahí que sea muy acertado instruir al niño a escuchar narraciones, a contar él mismo situaciones, acontecimientos, relatos... Bulgelski decía que “la lectura debería aprenderse en un ambiente de libros, revistas,

periódicos, con una conversación razonablemente correcta y con vocabulario variado y rico”. Si los padres no cuentan cuentos ni leen historias a los niños, si hablan en “argot” o en dialecto o no hablan en absoluto al niño, es poco probable que éste se convierta en un lector ávido y competente (1964, p. 409).

Además de estas capacidades lingüísticas, hay un componente del sistema de comprensión oral que interviene directamente en la lectura, y es el vocabulario oral o léxico auditivo. Según hemos visto en el modelo expuesto al describir el proceso de reconocimiento de palabras, cuando se utiliza la vía subléxica se recuperan los sonidos de las palabras, por aplicación de las reglas de conversión grafema a fonema, y a través de los fonemas se consulta en el léxico auditivo (que el sujeto no reconoce en el lenguaje oral) no podrán ser comprendidas al leerlas, aun cuando se haya podido recuperar su pronunciación. Un niño para el que muchas de las palabras que se encuentran en su libro de lectura son desconocidas, tienen que crear una nueva unidad de reconocimiento visual, aprender un nuevo significado y establecer una nueva unidad fonémica. En cambio, el niño con amplio vocabulario tendrá ya el significado de la palabra y la representación fonológica y sólo tendrá que unir la nueva forma visual con los componentes ya presentes.

### **1.10.1. La conciencia fonológica**

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquiera unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez y Ortiz, 2000, p. 23). Algunos autores también utilizan el término conciencia fonémica, como Hernández-Valle y Jiménez (2001) que la definen como la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra un secuencia de fonos o de fonemas, la cual sería consecuencia de la instrucción formal en lectura en un sistema alfabético. La diferencia entre ambos términos –conciencia fonémica y conciencia fonológica– no es uniforme según los autores y los procesos que componen la conciencia fonológica y la conciencia fonémica serían los mismos (segmentar las palabras en sus fonemas, identificar fonemas dentro de las palabras, reconstruir una palabra a partir de sus fonemas, agregarles u omitir fonemas, etc.). Para algunos autores, la segunda definición se refiere a una consecuencia de la enseñanza de la lectura que posiblemente está más asociada con las

diferencias en el significado que con la pronunciación. Morais, Alegría y Content (1987) propusieron usar el término “conciencia segmental” (“segmental awareness”), para describir la habilidad que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. La conciencia segmental opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. Expresan que en el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la “conciencia segmental” es como “una interfase entre las instrucciones del profesor y el sistema cognitivo del niños”, necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema. Lundberg (1988), por su parte, estima que la segmentación fonémica no se desarrolla espontáneamente, sino que necesita la instrucción, produciéndose una retroalimentación con el aprendizaje lector.

Los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de “conciencia fonológica” se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas –que pueden ser previos a toda aproximación al lenguaje escrito– hasta otros de mayor complejidad, tales como segmentarlas o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas que serían en su mayor parte consecuencia de su aprendizaje formal (Defior 1996; Carrillo 1994; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker 1998). Entre ambos ocurre la intervención pedagógica de aproximación al lenguaje escrito.

Los resultados de numerosas investigaciones convergen en que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker 1998). Su desarrollo puede ser estimulado por algunos métodos de enseñanza de la lectura en la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos que les permitirán articular las palabras para entender su significado. También el procesamiento fonológico ha sido considerado como “un proceso cognitivo y verbal de la conciencia fonológica, que cumple el papel del “motor de

partida” para la decodificación” (Bravo, 1999, p. 95). Este “motor de partida” es activado por la intervención pedagógica.

En cuanto a los procesos que componen la conciencia fonológica, Defior (1996, p. 110) distingue 15 procesos diferentes, que van desde reconocer cuál palabra es más larga, hasta invertir sílabas o inventar escritura. Carrillo (1994), por su parte, los agrupa en dos componentes principales: la sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y la conciencia segmental. La primera de ellas antecede el aprendizaje convencional de la lectura; en cambio, la segunda se desarrolla de manera concomitante con este aprendizaje. Considera que habría dos formas de conciencia fonológica: una holística y otra analítica, que pueden diferenciarse empíricamente. La primera sería independiente del aprendizaje lector, y consiste en la sensibilidad a las semejanzas entre fonemas, lo que los niños desarrollan antes de ingresar al primer año; en cambio, la segunda está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la decodificación. Expresa que “el hecho de que las mayores diferencias entre prelectores y lectores tempranos ocurren en tareas que implican la detección y aislamiento de segmentos, sugiere que la adquisición de las habilidades segmentales básicas es la forma crítica del desarrollo fonológico al comienzo de la adquisición de la lectura” (Carrillo 1994, p. 294). En otras palabras, el desarrollo del proceso de segmentación de los fonemas se va desarrollando junto con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras, lo que habitualmente sucede como consecuencia del proceso de enseñar a leer.

Una investigación factorial de Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995), en niños con y sin experiencia lectora, mostró que en la conciencia fonológica habría tres componentes básicos: un factor fonema, un factor sílaba y un factor ritmo. De estos tres factores, el que tuvo mayor peso sobre el aprendizaje lector fue el factor fonema, que en esta investigación estuvo formado por pruebas de reconocimiento y omisión de fonemas iniciales y finales de las palabras, contar los fonemas e integrar fonemas aislados en la pronunciación de una palabra.

Según Moraïs, Alegría y Content (1987), la conciencia segmental tendría dos componentes: la descentración y el pensamiento analítico. La descentración es necesaria para distinguir cuáles son las propiedades relevantes de los estímulos auditivos dentro de

la corriente del lenguaje. Para efectuarla con éxito se requiere un umbral mínimo auditivo, cierto grado de madurez psicolingüística y de experiencia alfabética.

Los resultados obtenidos en investigaciones de seguimiento efectuadas desde la Educación Infantil hasta la enseñanza convencional de la lectura en Educación Primaria, han determinado que la conciencia fonológica tiene la más alta predictividad sobre el aprendizaje de la lectura. Estudios en inglés (Compton 2000; Stanovich 2000; O'Connor y Jenkins 1999), en holandés (De Jong y Van der Leij 1999); en portugués (Cardoso-Martins 2001); en español (Carrillo 1994; Carrillo y Marín 1996; Defior 1996; Bravo y Orellana 1999; Bravo Villalón y Orellana 2000) y en francés (Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet 1998), señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica influye en el proceso de para iniciar del aprendizaje lector en todos esos idiomas.

Rabazo y Moreno (2002) realizaron una meta-análisis con la finalidad de integrar cualitativamente los resultados de las distintas investigaciones que han ido apareciendo sobre conocimiento fonológico como variable determinante en el proceso de apropiación del código alfabético. De los resultados obtenidos se desprenden las siguientes conclusiones:

- El conocimiento fonológico es un requisito necesario, aunque no suficiente, para que los niños adquieran una competencia lectora adecuada. La habilidad para operar con los fonemas de las palabras es necesario para que los niños puedan descubrir el sistema de correspondencias entre los sonidos del habla y las letras del lenguaje escrito. A partir de esta consideración se proponen sugerencias didácticas para la inclusión de actividades en el curriculum de Educación Infantil. Además coinciden en la necesidad de que este tipo de instrucción sea explícita.
- Los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura tienen problemas en el conocimiento fonológico. Además, si se instruye a los niños disléxicos en habilidades de segmentación y se desarrolla una conciencia segmental adecuada, mejora la escritura de este grupo de niños.
- La habilidad de los niños preescolares en tareas de conocimiento fonológico correlaciona, años más tarde, con el aprendizaje de la lectura.



La activación de los procesos fonológicos en la enseñanza preescolar cumpliría el papel de detonador de la decodificación, ya que compromete a los niños en el dominio de los componentes fónicos del lenguaje oral y facilita su asociación con la escritura. En la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje, que se pueden articular en palabras y entender su significado, se apropian del proceso de decodificación. La intervención mediadora del educador va produciendo una transformación de las estructuras cognitivas en los niños, que facilita que encuentren el significado de las palabras a medida que las decodifican. En una primera etapa, mientras mayor sea la sensibilidad que tengan a rimas, ritmos y diferencias silábicas, con mayor éxito se puede esperar que más tarde dominen los fonemas que configuran el lenguaje escrito. Este logro depende en gran medida de la interacción entre los métodos de enseñanza –que les permiten ir desarrollando estrategias lectoras más avanzadas (automatización, velocidad, comprensión) –, y el dominio de los procesos fonológicos. El trabajo psicolingüístico que efectúan los niños en interacción con la ayuda de los maestros en algunos procesos fonológicos, tales como la segmentación de palabras, la omisión de fonemas, la integración de secuencias fonémicas, etc., contribuye a configurar esquemas cognitivos fonémicos que facilitan el aprendizaje del código. Este proceso de interacción pedagógica produce la máxima aproximación entre las habilidades fonológicas de los niños y las metodologías de enseñanza de los maestros. El desarrollo de los procesos fonológicos facilita aprender a leer y este aprendizaje, a su vez, produce un desarrollo metafonológico que les permite tomar conciencia de los procesos cognitivos que están aplicando para leer. La toma de conciencia de las palabras escritas, en cuanto constructos fonémicos que pueden ser intervenidos o modificados, aumenta durante el proceso de instrucción en lectura. La enseñanza de los fonemas hace que los niños tomen mayor conciencia de que las palabras escritas están estructuradas cognitivamente en segmentos correspondientes al lenguaje oral y por esta vía se pueden decodificar. Lonigan, Burgess, Anthony y Barker (1998) consideran que el desarrollo de las habilidades fonológicas puede requerir instrucción formal o informal sobre las palabras impresas y el alfabeto, y encuentran una relación entre el desarrollo de los diferentes niveles de conciencia fonológica y las habilidades lectoras.

El orden de adquisición del conocimiento fonológico, siguiendo las consideraciones de Adams (1990), lo sintetizamos en:

- Capacidad para recordar palabras que riman.
- Capacidad para discriminar series de palabras por criterios fónicos (lata, bata, beso; uno, sal, mal).
- Capacidad de fusionar fonemas para producir palabras (s,o,l = sol).
- Capacidad de extraer fonemas de palabras aisladas.

De hecho, se está produciendo un debate entre quienes sostienen la necesidad de un cierto grado de desarrollo de la conciencia fonológica para que el niño sienta las bases de un aprendizaje eficaz (Morais y Alegría, 1987; Cunningham, 1990; Carrillo y Sánchez Meca, 1990) y quienes, aún admitiendo su importancia, no consideran que debe entenderse como un prerrequisito, antes bien, argumentan que será el mismo aprendizaje del lenguaje escrito el que ayudará al desarrollo de la conciencia fonológica, como manifiesta Ehri (1989).

Si como afirman Calero (1993), Clemente (1999), Domínguez y Barrios (1997) y otros, la capacidad para descubrir los segmentos fónicos que se corresponden con las letras, en los sistemas alfabéticos, no es fruto de la madurez natural, sino del aprendizaje de tareas específicas, podemos concluir que la opción sobre el tratamiento didáctico para desarrollar la conciencia fonológica se fundamenta en una concepción más vigostkiana que “biologista” del aprendizaje; en una valoración, por tanto, de la intervención del adulto para apoyar y facilitar el acceso del niño tanto al código como a la comprensión de las funciones del lenguaje escrito.

El estado de la cuestión sería, por un lado, poder contar con un protocolo que permita evaluar conjuntamente la influencia de los distintos tipos de conocimientos en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y, por otro, investigar cómo estos conocimientos repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita desarrollados en las aulas.

En el siguiente apartado analizamos los distintos instrumentos que podemos utilizar para conocer el nivel de competencias que tiene el alumnado en los distintos factores necesarios para el aprendizaje de la lengua escrita.

### **1.11. EVALUACIÓN DE LA LETOESCRITURA**

En la etapa de Educación Infantil y 1º ciclo de Educación Primaria la finalidad básica de la evaluación es que sirva para intervenir, que permita tomar decisiones educativas, para saber en todo momento cual es la evolución del discente y para plantearnos que procedimientos son más adecuados para lograr el desarrollo máximo de sus capacidades.

La evaluación tiene como función prioritaria la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual implica directamente la acción del maestro o la maestra y su disponibilidad para cambiar las estrategias, situaciones y relaciones que sean necesarias para la mejora continuada del alumnado.

La evaluación, entendida como regulación continua de los aprendizajes, implica contemplar también la autorregulación de los alumnos y las alumnas para adecuar los propios procesos de aprendizaje y poder aprender. De manera que los profesionales de la enseñanza aprenden a observar qué aprenden los distintos alumnos con las propuestas didácticas que les ofrecen, a analizar por qué con tales condiciones y estrategias se aprendió esto y no aquello; y, en función de este análisis, modifican y adecuan sus propuestas, también los niños pueden aprender, con la ayuda del adulto, a analizar qué ocurrió en la realización de sus tareas, qué condiciones y estrategias facilitaron tal o cual situación satisfactoria o enojosa y hacer propuestas de modificación de estrategias y condiciones para las próximas actuaciones. Es decir, pueden aprender a autorregularse. Con la autorregulación se logra que el alumnado sea cada vez más autónomo para aprender.

La observación de cómo el alumnado desarrollan las actividades habituales en el aula en relacionan con la lectura es el instrumento básico para obtener información que sirva para ajustar o modificar la acción educativa. Esta observación abarca tanto lo que hace, dice y siente el niño cuando se implica en una actividad de lectura, como de

lo que es capaz de producir cuando otra persona más competente le ayuda, le pregunta o le propone. De forma que se analiza lo que el alumnado hace, siente o dice en interacción con otras personas más expertas que ellos.

Es complejo construir instrumentos que faciliten el conocimiento de los procesos del alumnado ya que como hemos visto leer no es la suma de determinadas habilidades y estrategias sino la integración de todas ellas es lo que permite progresar en este aprendizaje.

De forma sintetizada, pasamos a exponer algunos de los instrumentos que permiten la regulación continua del proceso de aprendizaje de la lectura:

- Las pautas de observación en las que se consignan aspectos para observar en relación al grupo de alumnos y el proceso lector.
- Las producciones infantiles tales como dictados, textos libres, fechas, mensajes a adultos y a sus coetáneos,... permiten profundizar el conocimiento de lo que los niños hacen en cada momento.
- El diario de clase que ayuda al profesorado a reflexionar sobre lo que está haciendo al tiempo que le facilita el modo en que debe continuar dicho proceso.
- La entrevista con el discente y con la familia para saber en todo momento sus inquietudes, necesidades y poder avanzar de forma conjunta en el proceso que de forma sistematizada se inicia en las escuelas pero que forma parte de la rutina del niño casi desde que nace.
- La reflexión individual del alumno o autoevaluación que le permite tomar consciencia que es el actor principal de su proceso de aprendizaje si bien recibe la ayuda de sus compañeros, profesores y familia cada vez que lo necesita. Este es el elemento principal que le permitirá llegar a aprender a aprender por sí mismo.

- Las pruebas estandarizadas que nos dan una visión de conjunto sobre el alumnado. Permite compararlo con el grupo medio de su edad. Nos aporta información relevante procedente de estudios realizados y avalados empíricamente.

A continuación se describe algunas de las pruebas de lectura que se utilizan para conocer algunos de los aspectos más destacados en el aprendizaje del proceso lector. En ellas se exponen unas características mínimas como son: autor, fecha de publicación, edad de aplicación y un resumen de las áreas funcionales que evalúa y su principal utilidad.

### **1.11.1. Escalas, tests y pruebas estandarizadas.**

#### **A. Batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC) (Kaufman y Kaufman, 1982).**

Esta prueba de uso individual proporciona una medida de la inteligencia y del conocimiento (el estilo individual de resolver problemas y de procesar información). Es una batería de 16 test, que están agrupados en cuatro áreas globales de funcionamiento: escala de procesamiento secuencial, escala de procesamiento simultáneo, escala de procesamiento mental compuesto (secuencial + simultáneo) y escala de conocimientos. La edad de aplicación es de 2 años y medio a 12 años y medio. Permite la exploración de aspectos tales como: denominación, reconocimiento, lectura, comprensión lectora, vocabulario, expresión, ritmo, repetición, memoria visual y espacial, memoria secuencial visual, aritmética, nociones abstractas, percepción y atención.

Descripción de las pruebas:

1. *Escala de Procesamiento secuencial.* Esta escala se compone a su vez de varias subpruebas, en lo que se pretende medir es la capacidad de seguir una secuencia dada por el examinador: repetición de números, orden de palabras, movimiento de manos
2. *Escala de procesamiento simultáneo.* Consta de 7 pruebas, en las que se evalúa la capacidad perceptiva del niño: ventana mágica, reconocimiento de caras,

cierre gestáltico, triángulos, matrices análogas, memoria espacial y serie de fotos.

3. *Escala de conocimientos*. Esta parte de la prueba pretende evaluar el nivel de conocimientos adquiridos. Consta de 6 pruebas, relacionadas con diferentes aprendizajes: vocabulario expresivo, caras y lugares, aritmética, adivinanzas, lectura/decodificación y lectura comprensión.

**B. Batería de inicio a la lectura. (BIL, 3 a 6 años) (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca, y Gilabert, 2008)**

BIL 3-6 años está diseñada para el alumnado del segundo ciclo de educación Infantil para evaluar las habilidades cognitivas y lingüísticas relacionadas con el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y así poder estimar en qué grado un niño tiene adquiridas las capacidades facilitadoras básicas relacionadas con el aprendizaje de la lectura.

Por otra parte esta batería puede ayudar a identificar entre los niños prelectores aquellos que corren más riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lecto-escritura y en los que no sería adecuada una enseñanza excesivamente precoz de la misma, sino más bien al contrario deberían ser candidatos a recibir una intervención estimuladora encaminada a prevenir posibles dificultades.

Descripción de la prueba

Consta de 15 pruebas, agrupadas en 5 factores y 143 items que evalúan las diferentes habilidades que se relacionan con el inicio lector.

1. Conocimiento fonológico (CtF), mediante las pruebas de rima, contar palabras, contar silabas, aislar silabas y fonemas y omisión de silabas.
2. Conocimiento alfabético (CtA), mediante una prueba sobre el conocimiento del nombre de las letras.
3. Conocimiento metalingüístico (CtM) sobre la lectura, con las pruebas de reconocer palabras, reconocer frases y funciones del lenguaje.

4. Habilidades Lingüísticas (Hal) mediante las pruebas de vocabulario, articulación, conceptos básicos y estructuras gramaticales.
5. Procesos cognitivos (PrC) con la pruebas memoria secuencial auditiva y percepción.

**C. Batería diagnóstica de la madurez lectora (BADIMALE) (Molina, 1988).**

Va dirigida a niños con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años de edad. Plantea que antes de iniciar a un niño en el aprendizaje sistemático de la lectura, debe ser evaluado su nivel de madurez neuropsicológica y que esta varía según sea la edad de los aprendices. No basa el nivel madurativo en un solo factor, y considera que los factores de orden neuropsicológico mayormente implicados en el aprendizaje de la lectura son: estructuración espacial, estructuración rítmica, lenguaje oral (tanto a nivel de expresión como de comprensión) y lateralización. Es un intento de incorporar los aspectos lingüísticos que las investigaciones iban demostrando como fundamentales, en la adquisición de la lectura. La prueba es una selección de pruebas que miden esos factores y que se han demostrado válidas y fiables.

Descripción de las pruebas:

1. *Organización perceptiva* de Hilda Santucci. Consta de 10 tarjetas con un dibujo cada una de ellas. Se muestran al niño las tarjetas de una en una y se le pide que copie los dibujos que aparecen en ellas.
2. *Reproducción auditivo-manual* de estructuras rítmicas de Mira Stambak. El examinador, golpeando el lápiz en la mesa, toca una estructura rítmica que el niño debe reproducir después de oírla (un total de 9 ritmos).
3. *Seriación óculo-manual* de las estructuras rítmicas de Mira Stambak. El niño debe seguir una serie de estructuras rítmicas que se le presentan en papel.

4. *Concreción-abstracción lexical*, tomando como referencia la prueba de vocabulario del W.P.P.S.I. El niño debe definir una serie de palabras sobre las que el examinador le pregunta.
5. *Memoria auditivo-vocal*, tomando como referencia la prueba de repetición de frases del W.P.P.S.I. El niño debe repetir las frases dadas por el examinador que van aumentando en orden de dificultad.
6. *Reconocimiento de diferencias espaciales entre dibujos semejantes*, tomando como referencia la prueba de Horts. Se le presenta al niño líneas de dibujos similares a un modelo, que aparece al principio de la línea. El niño tiene que tachar los dibujos que son diferentes al modelo.
7. *Orientación derecha-izquierda*, tomando como referencia las pruebas de Piaget-Head, según la adaptación de Galifret Granjon. El examinador da al niño una serie de instrucciones que el niño debe realizar, y en las que se pone de manifiesto su comprensión de los conceptos derecha-izquierda.

**D. Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura (BADICBALE) (Molina. 1992).**

La edad de aplicación está comprendida entre los 4 y 6 años y sirve para medir la aptitud para el aprendizaje del lenguaje escrito. También puede servir para edades superiores, si se utiliza con carácter ideográfico en niños con dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito. Es una adaptación de la publicada por el mismo autor en 1988 y también se trata de una selección de pruebas ya publicadas que miden los factores detectados por el autor como precursores de la lectura.

Descripción de las pruebas

1. *Coordinación viso-espacial* (prueba de Bender, según la adaptación de Hilda Santucci). Consiste en presentar al niño unas tarjetas con dibujos para que los copie.



2. *Reconocimiento de diferencias espaciales* (base original de la prueba: Reversal de Edfeldt). Se le presenta al niño una lámina con varios dibujos distribuidos en varios renglones. El niño tiene que tachar en cada renglón aquellos dibujos que no sean iguales al primero.
3. *Cierre visual* (prueba de Colarusso y Hammill). Consiste en presentar al niño una serie de láminas, en las que en cada una de ellas aparece un modelo completo y debajo una serie de dibujos incompletos o sin cerrar. El niño debe completar los dibujos tal y como aparecen en el modelo.
4. *Cierre auditivo* (base original de la prueba: ITPA de Kirk). Se le presenta al niño unas palabras omitiendo un fonema. El niño tras oír cada palabra sin el fonema, tiene que pronunciar la palabra entera.
5. *Cierre gramatical* (base original de la prueba: ITPA de Kirk). Se le presenta al niño una serie de frases sin terminar y el niño debe completarla tras escuchar cada una de ellas.
6. *Concreción-abstracción lexical* (base original de la prueba: WISC de Wechsler). Se le nombra al niño una serie de palabras, de las que debe explicar su significado.
7. *Consciencia silábica*. El niño tendrá que separar con palmadas, las sílabas de una serie de palabras.
8. *Consciencia grafo-fonemática*. Se le presenta al niño una hoja con cuatro frases en las que falta una palabra y se le pide al niño que escriba la palabra que falta, diciéndole cual es esta.
9. *Memoria de fonemas*. El niño escucha una sílaba y tiene que encontrar entre varios dibujos, el que empieza por la sílaba que escucha. En total son 16 sílabas a identificar.
10. *Lateralización* (base original de la prueba: test de Harris). Al niño se le presenta una serie de materiales (un cartón con agujero, una cartulina enrollada en forma de cilindro, una escopeta de juguete, un reloj de pulsera, una taza o vaso, una pelota o piedra) y tiene que hacer con ellos lo que el examinador le indica.

11. *Orientación derecha-izquierda* (base original de la prueba: test de Piaget-Head). Al niño se le dan una serie de instrucciones que implican un conocimiento de la derecha y de la izquierda, y que tiene que realizar.
12. *Estrategias usadas en el proceso lector*. Se presenta al niño un cuento con viñetas, en las que algunas de ellas están en blanco. El niño debe contar el cuento y cuando llegue a la viñeta en blanco imaginar y narrar que es lo que podría pasar en ella.
13. *Articulación fonética*. El niño debe repetir una lista de palabras dadas por el examinador.

**E. Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE) (Mora Mérida, 1999).**

Con esta batería podemos llevar a cabo una estimación del nivel alcanzado en las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, a través de las siguientes pruebas: lateralidad, coordinación visomotora, memoria motora, percepción y discriminación visual, vocabulario, articulación, percepción y discriminación auditiva, estructuración espacio-temporal, memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata. Va dirigida a niños con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Niños que cursan Educación Infantil ó Primer Ciclo de Educación Primaria.

Descripción de las pruebas:

Prueba 0. Lateralidad. Se evalúa la preferencia en la utilización de las manos (observable mediante la utilización del lápiz, coger y lanzar objetos, pelota, peinarse, etc), la dominancia ocular (observable mediante simulacros al mirar por todo el papel, por orificios practicados en el mismo, etc) y la preferencia en la utilización de las piernas (observable mediante patadas a la pelota, saltos sobre un solo pie, etc).

Prueba 1. Coordinación Visomotora. El niño debe dibujar unas figuras que se le presentan como modelos.

*Prueba 2. Memoria Motora.* El niño debe reproducir en el aire mediante el dedo índice, una figura que previamente ha realizado el examinador.

*Prueba 3. Percepción y discriminación visual.* Se trata de encontrar los dibujos iguales a un modelo dado en 10 series de dibujos.

*Prueba 4. Vocabulario.* Consiste en que el niño diga el significado de una serie de palabras, acabando la prueba después de 5 fallos consecutivos.

*Prueba 5. Articulación.* Consiste en que el niño repita unas palabras que el examinador dice primero.

*Prueba 6. Percepción y discriminación auditiva.* El examinador reproduce una palabra dando un golpe por cada sílaba, y el niño debe hacer lo mismo: cada estructura se repite varias veces (2 a 10 veces) y se contabilizan los aciertos y los errores.

*Prueba 7. Estructuración Espacio-temporal.* El niño debe repetir la serie de dibujos que se le presenta en el papel, de menor a mayor dificultad.

*Prueba 8. Memoria visual inmediata.* Al niño se le presenta una lámina que representa una escena familiar, durante un tiempo de exposición de 45", y después se le pide que recuerde lo que ha visto.

*Prueba 9. Memoria auditiva lógica inmediata.* Consiste en que el niño conteste a unas preguntas tras oír el relato de un cuento.

#### **F. Batería predictiva (INIZAN) (Inizan, 1989).**

Esta prueba ha sido diseñada para evaluar la capacidad para el aprendizaje de la lectura, determinar el momento óptimo para iniciar este aprendizaje y proporcionar una estimación del tiempo que requerirá el llegar a leer. Va dirigido a niños de 5 a 7 años y su aplicación es preferentemente, individual. La batería está formada por 12 pruebas, algunas utilizadas anteriormente por L. Filho. Consta de dos formas: la batería predictiva (destinada a evaluar la aptitud del niño para la lectura, a través de pruebas de organización temporal-

espacial y de lenguaje) y la batería de lectura (destinada a explorar los resultados de la enseñanza recibida, a través de pruebas de lectura de palabras familiares y extrañas, dictado de palabras familiares y comprensión de lectura silenciosa).

Descripción de las pruebas:

1. Figuras geométricas. Organización perceptiva de esquemas visuales y control visual del niño de su actividad grafomotora.
2. Memoria de dibujos. Consiste en reconocer 7 dibujos entre un total de 18, después de una exposición de 15 segundos. Los dibujos a reconocer mantienen su orientación primitiva basándose en que el hecho de leer implica el reconocimiento de elementos estables aunque situados en contextos variables.
3. Discriminación perceptivo-visual. El objetivo es evaluar la habilidad para dominar problemas de orientación, inversión y simetría en formas abstractas. Se trata de encontrar los dibujos iguales a una muestra dada.
4. Lenguaje comprensivo. Evalúa la comprensión del lenguaje oral. Consiste en 3 series de 3 imágenes cada una. Las 3 imágenes de cada serie presentan semejanzas. El niño debe descubrir la imagen que corresponde con una consigna verbal dada por el evaluador.
5. Discriminación fonológica. Consiste en analizar la escucha de una palabra (debe determinar mediante el oído la identidad de elementos sonoros en las palabras). Consta de dos partes. La primera consiste en encontrar la rima entre varias palabras apoyadas con dibujos (5 ítems). La segunda consiste en situar un sonido dado previamente por el examinador de forma oral, en la sílaba correspondiente de una palabra. Por ejemplo el niño debe decir si ante la palabra “coche”, oye la /o/ en la primera sílaba o en la segunda (3 ítems).

6. Copia de ritmos. Son cuatro series de ritmos en papel, que el niño debe seguir en la hoja.
7. Repetición de ritmos. Consta de 2 partes: la primera parte consiste en seguir una serie a partir de un principio dado (4 ítems) y en la segunda el niño deberá repetir 4 series de ritmos que previamente habrá marcado el examinador (3 ítems).
8. Articulación y palabras. Consiste en repetir unas palabras dadas por el examinador (tambor, guiñol, colibrí, bisagra, astronómico, afrontar, Constantinopla, ignífugo, garrapata, acolchar, eufemismo).
9. Lenguaje-expresivo. Consiste en evaluar el lenguaje oral del niño de una forma abierta. Consta de dos láminas: la primera (que se le enseña al niño) representa una habitación amueblada, y la segunda (para el examinador) representa la misma habitación pero sin muebles. El niño debe ayudar al examinador a colocar los muebles en su lámina, guiándolo de forma oral. El examinador puntuará el vocabulario y las expresiones utilizadas.
10. Cubos de Kohs Exploración de las posibilidades no verbales de análisis y síntesis. Consiste en una serie de cubos con caras de distintos colores, que uniéndolos pueden formar diferentes figuras.

**G. Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC) (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2000).**

Esta prueba de aplicación individual, evalúa la capacidad lectora y los procesos que intervienen en la lectura en niños de 6 a 9 años y en niños mayores con problemas de lectura.

Descripción de la prueba

Está formada por ocho tareas, dos para cada uno de los cuatro procesos que componen el sistema lector, más una tarea de comprensión oral con objeto de poder realizar una comparación directa entre la comprensión oral y la escrita.

Se agrupan en cuatro bloques:

1. Identificación de letras que incluyen las subpruebas: nombre o sonido de las letras e igual-diferente en palabras y pseudopalabras).
2. Procesos léxicos que incluyen las subpruebas decisión léxica, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y lectura de palabras y pseudopalabras.
3. Procesos sintácticos que incluyen las subpruebas estructuras gramaticales y signos de puntuación.
4. Procesos semánticos que incluyen las subpruebas comprensión de oraciones y textos.
5. Comprensión oral formada por dos textos expositivos.

#### **H. LARR, Linguistic Awareness in Reading Readiness (Downing, Ayers y Schaefer, 1982).**

Dirigida a niños desde 4 años hasta 5 años y 3 meses. El objetivo de esta prueba es determinar los puntos fuertes y débiles de los niños, referentes a la comprensión de los conceptos metalingüísticos necesarios para razonar sobre las tareas de la lectura. La prueba evalúa:

- A. *Reconocimiento de distintas formas de material de lectura.* Este apartado pone a prueba la capacidad del niño de reconocer los tipos de actividades comprometidas en la lectura y la escritura, solicitando al niño que señale ciertos aspectos de esta como puede ser el letrero que está leyendo la gente, o un determinado anuncio, etc.
- B. *Comprensión de las funciones de la lecto-escritura.* Aquí se pretende descubrir si el niño comprende los objetivos de la lecto-escritura, señalando entre varias imágenes aquellas que representen ciertas funciones de la lecto-escritura.

C. *Conocimiento de los términos básicos utilizados en la lectura.* Está diseñado para poner a prueba los conocimientos del niño de los términos técnicos utilizado para describir el lenguaje, como “palabra”, “letra”, número, etc.

**I. Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) (Ortiz y Jiménez, 1993).**

Es una prueba de aplicación individual o colectiva, que valora doce factores indicativos del grado en que el niño posee los conceptos que están en la base del aprendizaje de la lectura y escritura y la capacidad de reconocer su utilidad y características. Se utiliza para determinar el conocimiento que tiene los niños de los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito. La información que obtenemos a través de este instrumento permite a los profesionales de la Psicología y la Educación orientar mejor la instrucción necesaria en aquellos conocimientos deficientes que están obstaculizando el aprendizaje del lenguaje escrito. A continuación se presentan las tareas de la prueba:

1. Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de leer y escribir.
2. Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión.
3. Diferenciación entre números y letras.
4. Localización de la primera y última línea de un texto.
5. Reconocimiento de la función de recuerdo.
6. Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura.
7. Reconocimiento de las palabras.
8. Reconocimiento de la escritura en cursiva.
9. Reconocimiento de la escritura en script.
10. Localización de la primera letra y palabra de la frase.

11. Localización de la última letra y palabra de la frase.

12. Reconocimiento de la frase y sus características.

#### **J. Pruebas de Lectura. Niveles 1 y 2 (De la Cruz, 2002).**

Estas pruebas de aplicación individual o colectiva han sido diseñadas para evaluar los conocimientos y la aptitud para la lectura del niño. Consta de dos niveles: Nivel 1 (5-6 años, 3º Educación Infantil y 1º Educación Primaria, que tengan conocimientos de lectura) y el 2 (7-8 años, 2º Educación Primaria).

##### **NIVEL I**

La primera parte consta de dos pruebas: una de vocabulario en dibujos, en la que el niño tiene que identificar un dibujo con la palabra que le dice en voz alta el examinador; otra, de vocabulario escrito, en la que el niño tiene que identificar las letras o palabras que lee el examinador.

La segunda parte está formada también por dos pruebas: en la primera, los niños tienen que identificar el dibujo que corresponde a una palabra o frase que se les presenta escrita, y en la segunda tienen que localizar entre varias letras o palabras una que sea igual a la primera del grupo.

La tercera parte exige del niño la identificación de letras o palabras iguales a una que se presenta al principio, entre grupos de letras o palabras escritas con caracteres de distinto tipo.

##### **NIVEL II**

En este nivel se mantiene la misma estructura que en el nivel I aunque varían los estímulos, pues en este nivel se parte de un cierto dominio lector.

La primera parte está formada por dos pruebas: en la primera, el niño o la niña tiene que identificar, entre varias palabras escritas, una que el examinador lee en voz alta. En la segunda, tiene que señalar la palabra escrita que cumple unas condiciones que el examinador dice en voz alta.



Las dos pruebas que constituyen la segunda parte son autoaplicables; en la primera, el niño tiene que buscar la palabra que completa o responde a una frase que previamente ha leído. La segunda consiste en la lectura de un texto y la contestación posterior a una serie de preguntas relativas al mismo (comprensión lectora).

La tercera parte de la prueba consiste en identificar palabras con el mismo significado que otras dadas, escritas con distintos tipos de letras.

La duración de la prueba del nivel I es aproximadamente de 30 minutos y para el nivel II se necesita al menos 60 minutos.

Para la elaboración de las pruebas se tuvieron en cuenta aquellos factores que tiene mayor influencia en el aprendizaje de la lectura: el lenguaje oral, el conocimiento de vocabulario, la orientación espacio-temporal, el conocimiento de su esquema corporal y la función simbólica. Asimismo, se incluyeron elementos para la detección de los errores más comunes en niños con problemas lectores: confusión de sonidos, rotación de letras, inversiones, sustituciones, omisiones, agregados, contaminaciones y disociaciones. Las pruebas se dividen en tres partes: primera parte (comprensión auditiva), segunda parte (compresión visual) y tercera parte (discriminación visual).

#### **K. Test A.B.C. (Filho, 1960).**

Es una prueba dirigida a niños entre 7 y 12 años, que mide la madurez del niño para el aprendizaje de la lectura y escritura. Se compone de los siguientes subtest: coordinación visomotriz, memoria inmediata, memoria motriz, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora y atención y fatigabilidad. Filho, intentó aislar los componentes que son necesarios para la adquisición de la lectura, y medir qué peso tiene cada uno de ellos en la misma. Se parte del supuesto de que el aprendizaje de la lectura y la escritura dependen de un proceso de maduración general.

Descripción de las pruebas

**Test I.** Reproducción de figuras. El niño debe reproducir una serie de figuras que se le presentan como modelo.

**Test II.** Evocación de objetos. Tras una exposición de 30 s de una lámina con 8 dibujos, el niño deberá evocarlos sin que esté presente la lámina (coche, mano, reloj, gato, llave, zapato, taza).

**Test III.** Reproducción de movimientos. El examinador reproduce en el aire una serie de movimientos con su dedo índice, teniendo el brazo un poco doblado. El niño, tras observarlo debe imitarlo.

**Test IV.** Evocación de palabras. Se trata de una prueba de memoria. El examinador dice una serie de 7 palabras, y el niño debe repetir las una vez escuchadas (árbol, silla, piedra, flor, casa, mesa, cartera).

**Test V.** Evocación de un relato. Consiste en que el niño reproduzca una historia de forma oral, tras escucharla al examinador.

**Test VI.** Repetición de palabras: El niño repetirá las palabras que el examinador pronuncia (contratiempo, incomprendido, Nabucodonosor, pintarrajeado, Sardanápalo, Constantinopla, ingrediente, cosmopolitismo, familiaridades, transiberiano).

**Test VII.** Corte de un diseño. El niño debe recortar dos dibujos que se le dan.

#### **L. Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) (Toro y Cervera, 1980).**

Es una prueba de aplicación individual destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Va dirigido a niños de 6 a 10 años y niños de lectoescritura insuficiente o anómala. El TALE consta de dos subtest: lectura (lectura de letras, sílabas, palabras y textos, y comprensión lectora) y escritura (copia, dictado y escritura espontánea).

**M. Test de lectura (Pérez González, 1980).**

Es una prueba dirigida a niños, que ha sido diseñada para la evaluación de la lectura, su exactitud, velocidad y comprensión lectora.

**N. Woodcock Language Proficiency Battery – Revised (WLPB-R) (Woodcock y Muñoz-Sandoval).**

Es una prueba que ha sido diseñada para la exploración de las habilidades lingüísticas en niños y adultos (de 2 a 90 años). Consta de 13 pruebas agrupadas en 3 áreas: Área de lenguaje oral, de lectura y de lenguaje escrita.

Tras el análisis de las distintas pruebas de evaluación de lectura estaremos en condiciones de seleccionar las que mejor se adaptan a nuestro estudio teniendo en cuenta la edad de los escolares y los procesos a evaluar para tener una visión completa y detallada de los elementos necesarios para adquirir y potenciar una buena competencia lectora en el alumnado. En el capítulo 4 detallamos las pruebas seleccionadas en nuestro estudio acordes con la población evaluada.

## CAPITULO II. LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

*Buscar los mejores métodos para enseñar a leer llega a convertirse en una gran preocupación (...)  
¡Qué lástima! Un medio más seguro y que siempre se olvida es el deseo de aprender. Dadle al niño este deseo, y dejadle después vuestros escritorios (...); cualquier método le parecerá bueno.*

*Daniel Pennac*

### INTRODUCCION

La enseñanza de una habilidad no natural como es la lectura ha sido, desde tiempos inmemorables hasta nuestros días, un importante reto de cualquier sistema educativo.

El aprendizaje de la lectura, es uno de los objetivos primordiales de la escuela al inicio de la escolaridad. Algunos autores han defendido la conquista de la misma sin un programa previo como el lenguaje oral, alegando que la sola presencia de un adulto era suficiente para que los niños sin voluntad aparente aprendieran. Hoy en día se sabe que, si bien algunos niños aprenden con relativa facilidad, la enseñanza de la lectura requiere de un programa, clases, profesorado, estrategias... que permitan afrontar esta conquista con las garantías que cualquier aprendizaje se merece.

En una sociedad como la nuestra, con una cultura alfabetizada, la lectura es una meta indiscutible ya que las personas necesitan irremediabilmente esta destreza para desenvolverse con total autonomía. Si nos situamos en un contexto más reducido como es la escuela nos percatamos que, si bien son numerosas las habilidades que el

niño o la niña aprenden al inicio de su escolaridad, la enseñanza de la lectura ocupa un lugar preferente en torno a la cual giran gran parte del proceso instructivo. En este sentido, la lectura no es sólo un objeto de conocimiento en sí misma, sino que constituye un aprendizaje de carácter instrumental que condiciona la posibilidad de la adquisición autónoma de todo tipo de aprendizajes posteriores. El lugar destacado que ocupa en las programaciones docentes ha llevado tanto a profesores como a investigadores, de distintas disciplinas, a preocuparse por encontrar la forma en que dicha enseñanza se realice en las mejores condiciones posibles.

Existen acuerdos de que para alcanzar el éxito lector influyen múltiples variables como la motivación del alumnado, la implicación de las familias, los recursos disponibles, las características del profesorado..., si bien en este capítulo vamos a centrarnos en los modelos y los métodos de enseñanza y las prácticas docentes, cuestión en la que existe diversidad de opiniones desde hace décadas. El debate gira alrededor de cuáles han de ser las metas fundamentales en la enseñanza de la lectura. Algunos programas subrayan la importancia en el aprendizaje de habilidades básicas relacionadas con el descifrado y el deletreo, mientras que otros prefieren centrar su atención en los aspectos funcionales y de comunicación de la lectura. La querrela de los métodos para la enseñanza de la lectura se inicia en el siglo pasado cuando surgen alternativas a los métodos que habían imperado hasta el momento como forma alternativa y más constructiva de enseñar a leer. Durante mucho tiempo, prácticamente desde la aparición del alfabeto, se aconsejaba introducir el aprendizaje de la lectura por las unidades más elementales del lenguaje escrito, en una marcha ascendente y con independencia de los mensajes que se leen. Sin embargo, la consideración de que esta forma de enseñar era poco formativa y motivadora, basada en unidades abstractas y carentes de significado para los niños, condujo a un nuevo método de enseñanza de la lectura: el método analítico o global, el cual defiende la necesidad de iniciarlos en la lectura con unidades con significado, siguiendo un proceso descendente. Los argumentos que se postulan para defender este último enfoque están basados en principios psicológicos, no totalmente confirmados empíricamente (Cuetos, 1988), como la globalización, según la cuál la percepción del niño es sincrética; el reconocimiento directo de las palabras y, partir del interés y la motivación del niño.

Simón, en su *Pedagogía experimental* explica que:

A pesar de las apariencias no existen verdaderamente más que dos métodos de lectura. Ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero para ello, uno de esos métodos comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales, y el otro busca por el contrario obtener el mismo resultado colocando de repente al niño pequeño frente a nuestra lengua escrita. El primero es generalmente conocido con el nombre de “método sintético” en razón a trabajo psicológico que demanda del niño para el acto de la lectura. El otro método parte de los agrupamientos de letras, de las palabras. Se le llamará analítico cuando se quiere recordar el trabajo psicológico que se le exige al niño para aprender. La misma manera de proceder se designará bajo el nombre de método global si se quiere recordar solamente su origen: poner al niño en presencia de frases o palabras tal como nosotros mismos las leemos. (Simón, 1924, p. 45)

Las investigaciones posteriores no están de acuerdo con las aportaciones de Simón en cuanto éste afirma que ambos métodos tratan de hacerle comprender al niño que existe correspondencia entre lengua escrita y lengua hablada.

A pesar de existir múltiples argumentos para abogar por nuevos planteamientos en la enseñanza de la lectura avalados por personalidades de enorme prestigio como Piaget (1969), Wallon (1950), Freinet (1945), Decroly (1936), etc., no se conocían aspectos lingüísticos no cognitivos como los que contamos en la actualidad, fruto de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años. Así pues, el estado de la cuestión, es que a pesar de los múltiples estudios, tanto una como otra tendencia encuentran datos que apoyan su metodología. Desde ópticas sintéticas se defiende comenzar la enseñanza de la lectura por la vía de de las convenciones gráficas lo que conlleva que la palabra no es reconocida como totalidad, así como la exigencia de un aprendizaje de destrezas específicas que requieren de una instrucción formal. Mientras desde una perspectiva analítica se argumenta que partir de las letras o de los fonemas es poco pedagógico y motivador para los niños que empiezan este aprendizaje, reconociendo en cierta medida que para leer no es necesario el aprendizaje de tales destrezas, al menos inicialmente, y que la lectura puede tener una enseñanza tan natural como el aprendizaje del lenguaje oral.

La enseñanza de la lectura sigue despertando actualmente un interés considerable desde el ámbito de la teoría y la práctica. Afortunadamente, los avances

que se han producido en los últimos años desde disciplinas como la Psicología, la Neurociencia, la Lingüística y la Inteligencia Artificial nos permiten hacer planteamientos con implicaciones directas sobre la enseñanza de la lectura diferente de los puramente basados en el interés y la motivación de los niños.

En este capítulo vamos a exponer los distintos modelos y métodos que se utilizan desde los enfoques conocidos hasta el momento; las principales ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos avalados por los estudios realizados hasta el momento y las practicas docentes.

## **2.1. MODELOS Y MÉTODOS**

Entendemos por modelo didáctico un esquema interpretativo que sirve de mediador entre la teoría y la practica (Bunge, 1976, p. 15), y por metodología un conjunto de reglas ordenadas que permiten alcanzar el fin deseado. Por tanto, los modelos metodológicos de enseñanza de la lectoescritura serían aquellos esquemas interpretativos que proporcionan criterios y pautas de actuación para guiar su proceso de aprendizaje. En otras palabras, proporcionan referencias sobre cómo enseñar a los niños a leer y escribir, cuestión que resulta aún más polémica que la de cuándo.

El termino “querella”, utilizado por Braslavski (1983) para referirse al debate permanente entre los partidarios y detractores de las distintas concepciones metodológicas sobre la enseñada de la lectura, señala con claridad la mezcla de argumentos y cuestiones científicas con tomas de posiciones en el terreno educativo e incluso político que ha existido sobre este particular. Es posible que, hoy en día, se hayan diluido los tintes más agrios de una polémica que, sin embargo, sigue abierta tanto en los ámbitos de la investigación como en los de la teoría e incluso en las aulas, aunque aquí quizá con cierto distanciamiento práctico.

En los métodos para la enseñanza de la lectura se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas y a cada uno de ellos le corresponde una determinada técnica de lectura que se refleja, como es natural, en la forma de enseñar los elementos de expresión.

Los métodos utilizados para enseñar a los niños a leer cuando comienzan la instrucción formal, han sido clasificados tradicionalmente en dos grandes grupos: métodos sintéticos con base fónica o silábica, métodos globales o analíticos en los que prima la palabra en el proceso lector. Posteriormente se les unió los métodos mixtos los cuales intentan conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico.

En los momentos actuales estos enfoques han evolucionado hacia tendencias con mayor apertura de los presupuestos iniciales si bien se denota una inclinación por una u otra perspectiva, nos referimos a la enseñanza directa, el lenguaje integrado y el constructivismo.

Todos estos enfoques están basados en modelos que sientan las bases de las premisas metodológicas que subyacen al mismo.

## 2.2. MODELOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

En el capítulo anterior analizamos los procesos cognitivos implicados en el reconocimiento de la palabra escrita; procesos que son los que utiliza un lector cuando tiene que leer una palabra. Sin embargo, el paso de un no lector a un lector competente se produce a través de una serie de etapas intermedias, las cuales son abordados por distintos modelos teóricos que explican los cambios que tienen lugar en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Es a partir de la década de los ochenta cuando empieza a suscitar un mayor interés por estudiar el proceso evolutivo de la adquisición de la lectura se ve incrementado considerablemente, surgiendo distintos modelos teóricos que en su conjunto se centran en los periodos iniciales del aprendizaje lector y en el desarrollo de los mecanismos específicos.

La mayoría de las teorías sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura presentan una serie de puntos en común respecto a los elementos básicos que influyen en el desarrollo del aprendizaje lector, pero que se diferencian en cuanto a la forma y momento de producirse los cambios (Rueda, 1995).



Estas teorías del desarrollo de la lectura se suelen clasificar en función de la forma de entender la evolución del aprendizaje lector (Rack, Hulme y Slowling, 1993). Por un lado, estarían los modelos denominados *discretos* (Maldonado, 1990) o secuenciales (Escoriza, 1991) que conciben el desarrollo de la lectura como una sucesión de etapas en las cuales se van introduciendo distintas estrategias hasta llegar a la lectura recogida en los modelos de lectura competente. Y, por otro, estarían aquellos modelos denominados *continuos* que sostienen una explicación diferente del desarrollo de la lectura ya que no comparten la idea de fases o etapas.

En este capítulo intentamos abordar distintas teorías sobre el aprendizaje de la lectura, planteando, a continuación la discusión acerca de si es necesario el paso por todas las etapas que se proponen desde los modelos de estadios.

### 2.2.1. Modelos discretos

Considerar que aprender a leer implica ir superando determinadas etapas proporciona, como señala Frith (1989, p. 21), “un esquema para establecer vínculos entre los comienzos más elementales y la base de plena capacidad para leer y escribir”. La autora también señala que estos modelos por fases permiten diferenciar entre desarrollo normal, lento y no normal, siendo la lectura hábil el producto de la sucesión de estadios.

Antes de presentar las teorías del desarrollo, más representativas, que proponen la existencia de etapas, podríamos empezar con la aportación de Chall (1967, 1983) que nos ofrece una visión global del desarrollo de la lectura. **La Etapa 0** abarca el periodo de prelectura desde el nacimiento hasta que los niños llegan a ser capaces de leer lo impreso. Durante este periodo los niños adquieren el lenguaje oral. Ellos observan y participan en muchas actividades como escuchar cuentos y se familiarizan con las letras. Los niños en este contexto adquieren conceptos funcionales acerca de la lectura y escritura; aprenden las formas y nombres de las letras del alfabeto y cómo las letras difieren de los números. Los niños aprenden a identificar logotipos (Cola Cao, Kitkat, huesitos, Imaginarium...). Ellos practican la escritura copiando lo que ven escrito, o inventando su propia escritura para etiquetar dibujos o mensajes creados por

ellos mismos (Mason y Allen, 1986). La **Etapa 1** es la etapa de decodificación o de lectura inicial. Los niños aprenden a segmentar el lenguaje en palabras y fonemas. Ellos aprenden cómo las letras simbolizan fonemas en las palabras. El conocimiento de las letras y la segmentación fonológica son los dos mejores predictores del rendimiento inicial en lectura e incluso son mejores predictores que las medidas de inteligencia (Share, Jorm, Maclean y Matthews, 1984). Los lectores principiantes adquieren un vocabulario visual y lo usan para leer textos simples. Posteriormente, aprenden a recodificar fonológicamente las palabras, esto es, transformar palabras impresas en pronunciación. La investigación de Biemiller (1970) indica que cuando los lectores principiantes aprenden a leer, pueden ignorar las claves gráficas y usar las claves del contexto para adivinar palabras no familiares. Sin embargo, aquellos lectores que progresan en aprender a leer aprenden cómo decodificar letras y cómo procesar claves gráficas conjuntamente con información sintáctica y semántica. Durante la **Etapa 2** los lectores adquieren fluidez en su lectura. Ellos llegan a ser capaces de procesar un número cada vez mayor de palabras automáticamente, y su velocidad lectora incrementa. La **Etapa 3** emerge cuando los lectores han dominado los mecanismos del proceso de lectura y pueden usar la lectura como una forma primaria de adquirir nueva información. Mientras en las primeras etapas los lectores aprenden a leer, en esta etapa, ellos leen para aprender (Chall, 1967, 1983).

La visión que ofrece Chall (1967, 1983) puede ser un punto de partida sobre el cual plantear cuestiones específicas acerca del proceso de aprendizaje. Una primera cuestión que cabe plantearse sería cómo los prelectores se mueven a la etapa 1, qué tipo de conocimientos, habilidades, y experiencias les capacita a ellos para empezar a leer procesando claves gráficas sin ninguna ayuda de dibujos u otras claves contextuales. Existen dos posibles explicaciones:

La primera consistiría en que esta habilidad emerge espontáneamente y de forma natural de las experiencias de prelectura, de la misma forma que se desarrolla el lenguaje oral (Goodman y Goodman, 1976). Según esto, durante la etapa 0 los niños llegan a ser capaces de identificar lo impreso en su ambiente; adquieren asociaciones significado-lenguaje impreso y ello se convierte en el fundamento para aprender acerca del sistema gráfico. Primeramente, los niños llegan a ser conscientes de que lo

impreso es diferente de lo no-impreso. Aunque ellos no son capaces de leer las palabras en sí mismas, ellos pueden señalar el lugar donde dice Burger King, Corte Inglés, Toystory.

Como resultado de la exposición repetida a estas etiquetas y señales, lo impreso en sí mismo llega a ser descontextualizado gradualmente y puede ser reconocido a partir de claves gráficas solamente.

Masonheimer, Drum y Ehri (1984) llevaron a cabo un estudio para comprobar si las experiencias con lo impreso capacitaban a los niños jóvenes a procesar claves gráficas. Los resultados demostraron que la experiencia con lo impreso no es suficiente. Cabe plantearse por qué la adquisición de la lectura no es como la adquisición del lenguaje oral. La explicación que ofrecen los autores es que durante la etapa 0 no hay presión sobre los niños para ir más allá de las claves que son más fáciles de discernir. Toda la información que los prelectores necesitan puede ser obtenida de fuentes no alfabéticas. Además, si las letras no son formas familiares hay menos razón aún para que ellos se percaten de las mismas. En consecuencia, si la experiencia con lo impreso no es suficiente para mover a los prelectores en la etapa 1, entonces ¿cómo los niños llegan a ser capaces de procesar claves gráficas?

Una segunda explicación sería que para empezar a procesar claves gráficas que permitan la lectura de palabras, los niños deben adquirir ciertos prerrequisitos tales como conocimiento de las letras y conciencia fonémica. Los prelectores que carecen de tales conocimientos puede parecer que son capaces de leer las señales impresas en el ambiente, pero ellos están leyendo el ambiente y no lo impreso (Mason, 1980). Para que los niños prelectores puedan cambiar la atención de las claves ambientales a lo impreso en sí mismo, necesitan aprender el alfabeto. Para poder reconocer cómo lo impreso atrapa el habla, ellos necesitan llegar a ser conscientes de los sonidos en las palabras. Los niños necesitan ser instruidos y alguna práctica en este tipo de prerrequisitos, antes de que puedan empezar a leer palabras y textos de forma independiente. La habilidad lectora no se alcanza simplemente a través de una mera exposición del lenguaje impreso; lo que necesitan los niños es dominar el alfabeto. El conocimiento de las formas de las letras y los nombres o sonidos ofrece a los niños el

fundamento para procesar claves gráficas en las palabras impresas. Conociendo las formas de las letras los niños pueden distinguir y recordar los constituyentes visuales de las palabras. Conocer los nombres de las letras les ayuda a asociar sonidos relevantes con letras debido a que muchos de los nombres contienen esos sonidos. Ahora bien, el conocimiento sobre los nombres de las letras sería solamente un punto de partida puesto que no todos los nombres de las letras contienen sonidos relevantes, ya que hay más sonidos para ser aprendidos que no son encontrados en los nombres.

Como veremos a continuación, la mayoría de las teorías del desarrollo se sitúan en esta segunda explicación.

### **2.2.1.1. Modelo de Marsh, Friedman, Welch y Desberg**

Marsh, Friedman, Welch y Desberg (1981) proponen un modelo en el que el desarrollo de la habilidad lectora está condicionado por el desarrollo intelectual. Ellos toman como base la teoría del desarrollo de Piaget. En su modelo descriptivo del desarrollo de la lectura donde se establecen cuatro etapas en la codificación lectora. El principal factor que origina el cambio hacia la competencia lectora es la adquisición, dominio y superación de una serie de estrategias que componen cada una de las etapas que pasaremos a describir a continuación:

En la primera etapa, que denominan de "*sustitución lingüística*", las estrategias más empleadas por los niños son el aprendizaje memorístico y la suposición o adivinación de la palabra en función del contexto. Debido a la dificultad de los niños de esta edad para "descentrarse" y analizar las partes de un todo, las palabras son reconocidas visualmente de forma global en función del contexto en el que aparecen. La lectura de palabras se produce por asociación entre un estímulo visual y una respuesta oral, ambas aprendidas por repetición. Esta estrategia resulta útil para reconocer sólo aquellas palabras incluidas en su vocabulario visual cuando se les presentan en el mismo contexto, teniendo dificultades para reconocer la palabra si se le presenta en otro contexto en el que no está acostumbrado a reconocerla visualmente. Por tanto, serán incapaces de leer una palabra poco familiar si aparece

aislada, ya que en esta etapa el niño no presta atención a las características gráficas de la nueva palabra.

Posteriormente, en una segunda etapa, que los autores denominan de "*discriminación*", el aprendizaje memorístico y la suposición o adivinación sigue siendo la estrategia de aprendizaje que el niño utiliza para el reconocimiento de palabras, ya que se aprenden las palabras asociadas a una pronunciación. La diferencia con respecto a la fase anterior es que la estrategia de suposición se realiza atendiendo a dos estímulos diferentes: la similitud visual entre las palabras y la similitud visual entre palabras conjuntamente con la similitud del contexto en el que dichas palabras aparecen. El niño empieza a hacer uso del contexto y de analogías rudimentarias con las palabras que conoce para ayudarse a leer. Es decir, que para leer una palabra poco familiar se sirve de claves visuales y lingüísticas. Por ejemplo, si la palabra se le presenta aisladamente, la compara con una palabra conocida con la que guarde una similitud visual (inicialmente esta semejanza visual está limitada a la primera letra de la palabra). Si la nueva palabra se le presenta en un texto utiliza claves semánticas y sintácticas para reconocerla.

El paso a la tercera etapa, llamada de *decodificación secuencial*, se produce cuando el niño está en condiciones de poder darse cuenta de que ciertas letras o grupos de letras se pronuncian igual aunque estén en palabras diferentes. Ello se produce por medio de la utilización de estrategias de aprendizaje memorístico de palabras y la decodificación letra por letra. En esta etapa, el niño segmenta las palabras en fonemas y aprende el principio alfabético simple consistente en que cada letra de izquierda a derecha representa un sonido en la palabra, es decir, hay una correspondencia grafema-fonema que le permitirá leer palabras no familiares siempre que éstas sean regulares. El desarrollo de esta nueva estrategia de lectura se debe a los siguientes avances cognitivos: por un lado, a la entrada en el período de las operaciones concretas que le permiten centrarse en los sonidos de la palabra y procesar ordenadamente una serie de letras en coordinación con una serie de sonidos (noción de correspondencia uno a uno). Y por otro lado, la entrada en esta etapa de decodificación secuencial (principio de orden secuencial) se debe a que el uso de una estrategia analógica de lectura (como la de la segunda etapa) se ve dificultado al

augmentar considerablemente el número de palabras escritas que conoce, por lo que tendrá que tener en cuenta la concatenación de elementos para formar nuevas combinaciones.

La etapa de *decodificación jerárquica* corresponde a la última etapa propuesta por estos autores en el desarrollo del aprendizaje de la lectura. En esta etapa se sustituye la estrategia secuencial izquierda-derecha por otras que requieren mayores demandas cognitivas, pues debe explorarse la palabra completa para poder leer bien aquellas letras cuya pronunciación depende de la secuencia en que aparecen. Los niños emplean dos tipos de estrategias que serían: las reglas de alto nivel y la estrategia analógica. En el primer caso, se realizan asociaciones letra-sonido que están condicionadas a la situación concreta en la que se pronuncian esas letras (por ejemplo, en castellano pasaría con las letras “c”, “g” o “r”). Este tipo de estrategias se aplican cuando no se pueden decodificar palabras por reglas de asociación grafema-fonema ya que no se ajustan a dichas normas. Luego, el niño será cada vez más capaz de hacer analogías entre las secuencias ortográficas de las palabras más frecuentes, (razonamiento que según Piaget & Inhelder (1958) no se alcanza hasta después de los 10 años), y podrá leer con éxito las palabras irregulares.

#### 2.2.1.2. Modelo de Frith

El modelo propuesto por Frith nos permite conocer el proceso de adquisición que se extiende desde el momento en el que el niño no puede reconocer ninguna palabra escrita hasta que es capaz de reconocerlas sin ningún esfuerzo consciente.

Frith (1989) sostiene que los niños adquieren la habilidad lectora a través de una secuencia evolutiva en el curso de la cual existen tres estrategias cualitativamente diferentes que es preciso adquirir. Las tres etapas que se proponen se designan en base a los tres principales sistemas de escritura:

- A. Fase logográfica
- B. Fase alfabética
- C. Fase ortográfica

Asimismo, su modelo representa un primer intento por establecer un vínculo entre las teorías del desarrollo y los modelos de experto, ya que ha considerado que los componentes de los modelos de experto se pueden relacionar con las estrategias que el niño ha de aprender en el desarrollo del aprendizaje de la lectura. Si establecemos un paralelismo con las etapas o fases que describe el modelo de Marsh y col. (1981), comprobaríamos que en el modelo de Frith las estrategias logográfica y alfabética se corresponderían con las estrategias de aprendizaje memorístico y decodificación secuencial respectivamente, la estrategia ortográfica halla su paralelo con la de estrategia analógica, y finalmente, la estrategia de decodificación jerárquica podría considerarse como una estrategia avanzada de la fase alfabética de Frith.

En un desarrollo normal de aprendizaje de la lectura, según el modelo que propone esta autora, los niños atraviesan las siguientes etapas:

#### A. Etapa logográfica

La etapa logográfica se caracteriza por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos conducentes al significado verbal en las palabras escritas. Una estrategia logográfica aprendida en este período permite al niño suponer la palabra total a partir de algunos elementos gráficos más simples y de fácil reconocimiento visual (por ejemplo el empleo de logotipos en adultos, lo que les permite ubicarse dentro de un producto o de una marca comercial, sin tener que leer su nombre). Para establecer este proceso de relación entre significantes gráficos y significados verbales, son importantes la atención y la memoria visual.

El niño es capaz de leer un pequeño grupo de palabras familiares de un modo global como si se tratase de dibujos. En este sentido, se sirven del contexto y de la forma de su contorno. Así ocurre con letrero de juguetes, marcas de coches, su propio nombre o el de sus compañeros, carteles, anuncios, dibujos animados y otras configuraciones graficas que les puede interesar y con las que tiene frecuentes contactos.

Este reconocimiento se produce mientras las palabras familiares se presentan en su contexto y en su disposición habitual. El niño puede reconocer, el letrero de Cola

cao en el bote, pero no lo hace cuando aparece fuera del contexto y con otra tipología de letra. La estrategia que utiliza es la misma que permite reconocer cualquier objeto o logotipo. Es el momento en el que el niño establece claras relaciones entre el lenguaje escrito y el oral. Para ello, es necesaria la mediación de otra persona que sepa leer y que le inicie en el establecimiento de tales relaciones.

En la etapa logográfica, el niño es todavía incapaz de segmentar o descifrar las secuencias gráficas, aunque ya pueda distinguir algunas letras que haya aprendido del mismo modo que las palabras-logos. Ello induce erróneamente a algunas personas a pensar que, cuando se pasa por esta fase niño, el niño es capaz de leer.

Los educadores pueden ayudar a favorecer la superación de este nivel proponiendo tareas de reconocimiento de etiquetas y carteles variados en los que figure el nombre del niño o niña, el de sus compañeros y compañeras de clase, nombres de animales, de objetos fácilmente reconocibles, etc., acompañados de su correspondiente ilustración. También son muy adecuadas las actividades de juegos de segmentaciones de palabras, de rimas y otras experiencias que contribuyan a concienciar sobre la correspondencia entre palabras escritas y sus significados y entre los grafemas y su correspondencia fonológica.

#### B. Etapa alfabética

El período alfabético se caracteriza por un proceso de mucha mayor complejidad, el que implica el aprendizaje de los fonemas correspondiente a las letras, y de las asociaciones letra a letra y palabra a palabra con sus respectivos fonemas. En este período los niños tienen que establecer estrategias cognitivas para reconocer y operar sobre estos elementos auditivos significativos, sesgados artificialmente. Su aprendizaje abre un camino para decodificar las múltiples combinaciones de fonemas que constituyen todas las palabras legibles en un idioma y facilita la lectura de palabras desconocidas.

Las relaciones entre los signos y su significado pierden arbitrariedad al responder a normas gramaticales ortográficas. Para aprender las reglas alfabéticas es indispensable registrar las asociaciones más permanentes entre las letras y su



pronunciación, lo cual depende también de las reglas ortográficas de los diferentes idiomas.

En el idioma castellano, el aprendizaje de las vocales facilita mucho más la decodificación alfabética de las palabras, de lo que sucede en inglés, ya que pueden aprenderse las asociaciones silábicas más corrientes con algunas consonantes. Moran y Calfee (1993, p. 215), pensaban que el castellano puede ser considerado un “idioma silábico”, debido a que “está construido principalmente por una pequeña colección de sílabas distintivas, y el lenguaje impreso es fácilmente decodificable sílaba a sílaba”. Agregan que el aprendizaje de las vocales en castellano implica un desafío mucho menor que en inglés. Sin embargo, para efectuar el aprendizaje de la lectura es necesario pasar de la conciencia silábica inicial a una “conciencia fonológica”.

El desarrollo de la “conciencia fonológica” es una característica del período alfabético que implica tanto la toma de conciencia de los fonemas como el desarrollo de la habilidad para operar con ellos. Bermeosolo (1994) expresa que la conciencia fonológica es “la habilidad para ejecutar operaciones mentales sobre el *output* del mecanismo de percepción del habla”. Esta conciencia fonológica empezaría aparecer alrededor de los tres años y no más tarde de los siete.

La conciencia fonológica contiene diversas funciones. Una de ellas es la habilidad para efectuar un “análisis segmental” de los fonemas que conforman las palabras. La habilidad para efectuar eficazmente un “análisis segmental” (o deletreo) no aparece de manera espontánea con la edad, sino que requiere del desarrollo previo de la discriminación entre las diferencias de los segmentos pronunciables de las palabras (rimas, sílabas, sonido inicial-final), el cual puede desarrollarse con la enseñanza de la lectura o incluso antes de la exposición explícita a la misma.

Se trata, pues, de una etapa que requiere grandes esfuerzo a los pequeños; de ahí que algunos necesiten un período considerable de tiempo para superarla. Por ello, en el aula de Educación Infantil, se han de promover tareas que motiven a los niños y contribuyan a facilitar las estrategias y habilidades necesarias para la adquisición del código escrito.

Entre las actividades que se pueden llevar a cabo en el aula de Educación Infantil para favorecer la superación de esta etapa, recogemos las mencionadas por la profesora Defior (1996):

- Reconocimiento de rimas, ritmo y versos sin sentido.
- Segmentación de las palabras en sus sílabas.
- Identificación de los fonemas iniciales de las palabras.
- Coloquios metalingüísticos sobre los sonidos que componen el lenguaje.
- Efectos de añadir y omitir los fonemas iniciales de las palabras.
- Segmentar palabras en sus fonemas con palabras de dos fonemas.
- Segmentar palabras en sus fonemas con palabras de tres fonemas.
- Sintetizar o combinar fonemas para formar palabras.

El uso de materiales de apoyo (láminas, signos gráficos, fichas, letras, etc.) facilita la ejecución de las tareas. Estos apoyos se irán suprimiendo a medida que los niños no los necesite para sus aprendizajes.

### C. Etapa ortográfica

El período ortográfico ha sido descrito por Frith (1989) como un reconocimiento morféxico, que toma en cuenta el ordenamiento de las letras, y no sólo el sonido aislado de ellas y por Morton (1989, p. 44), como “la construcción de unidades de reconocimiento por sobre el nivel alfabético, que permite que las partes fonémicas sean reconocidas al instante”. Vellutino y Scanlon (1982) estiman que los niños que aprenden a leer deben ser capaces de reconocer las características visuales de los distintos signos gráficos, y poder identificarlos por sus rasgos sobresalientes. En este período adquieren “una conciencia creciente de la estructura ortográfica, que implica una sensibilidad funcional a las combinaciones de letras”. Gracias a este proceso pueden determinar la pronunciación, de acuerdo con la ortografía de las palabras, una

vez efectuada su decodificación alfabética. Además, en este período desarrollan la fluidez lectora y la lectura expresiva, dado que ya no necesitan “pensar” sobre el proceso fonológico.

Cabe aclarar que el concepto de “ortografía” no parece tener un uso idéntico en castellano y en inglés.

En idioma inglés, el reconocimiento ortográfico es un requisito necesario para efectuar correctamente la pronunciación, debido a la variabilidad que tienen sus fonemas vocálicos. Por lo tanto, el logro de una estrategia ortográfica es imprescindible para que los niños puedan pronunciar las palabras correctamente, aunque puedan deletrearlas.

En castellano, en cambio, la ortografía está más relacionada con la corrección de la escritura, que con las variaciones en la pronunciación de las vocales. Salvo algunas excepciones, en castellano, la atención del lector a los signos ortográficos tiene más que ver con el acceso al significado que con la pronunciación (hacia- Asia; echo-hecho; valla-vaya) o con la diferencia de significado que implican los acentos (tu-tú; hacia-hacia). También cuando se leen frases o palabras fonológicamente similares, pero que ortográficamente adquieren un significado distinto: el vino- él vino; cediera-se diera.

En castellano el procesamiento ortográfico se presenta más bien el aprendizaje de algunos conjuntos silábicos que se repiten con alta frecuencia en este idioma y que facilitan al niño la decodificación de la palabra entera, como ser: “bra”, “pra”, “ción”, “aba”.

Para convertirse en lectores hábiles es necesario, según la autora, dominar la etapa ortográfica, puesto que se puede reconocer un buen número de palabras regulares e irregulares sin ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas. Es decir, esta estrategia capacita al lector para reconocer instantáneamente los morfemas (palabras o partes de la misma), sin hacer la conversión fonológica. El lector reconoce la palabra globalmente a partir de su patrón ortográfico, es decir, de la secuencia de letras que la componen. Por lo tanto, en la etapa ortográfica, la memoria de secuencias

escritas juega un papel importante, ya que incluso puede segmentarlas y recombinarlas para leer nuevas palabras.

Aunque tanto la etapa logográfica como en la ortográfica suponen la utilización de la ruta visual de acceso al léxico, ambas son completamente diferentes, debido a que con la estrategia logográfica las características visuales de la forma de la letra y otras similares no desempeñan ningún papel, lo que importa es la identidad y el orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido (Frith, 1989, p. 29), para que el niño realice un análisis sistemático de la palabra. También la estrategia ortográfica se diferenciaría de la alfabética por las unidades con las que opera (según Frith las unidades de conversión empleadas son los morfemas) y en lugar de utilizar reglas de asociación grafema-fonema, se emplearían analogías para acceder directamente al léxico.

Las tres estrategias propuestas por Frith aparecen sucesivamente y cada una de ellas se beneficia de las adquisiciones anteriores. “Cada nuevo estadio es el resultado de la combinación de las habilidades antiguas con las nuevas“(Content & Leybaert, 1989, p. 36), de lo que se desprende que para alcanzar la estrategia ortográfica se requiere que la palabra deje de funcionar como un logograma, no siendo importante la forma concreta de la palabra, y mucho menos el contexto. Con la estrategia logográfica no es necesario el conocimiento fonológico o la adquisición del principio alfabético, por el cual la lectura se perfecciona hasta llegar a leer “unidades ortográficas de mayor tamaño que permitan un reconocimiento visual conectado directamente con el sistema semántico verbal“(Santos, 1996, p. 38).

Por último, según Frith el cambio de una etapa a otra sólo lo podemos entender si dividimos el proceso de alfabetización en dos grandes momentos: por un lado, el aprendizaje de la lectura, y por otro, el aprendizaje de la escritura (Rueda, 1995). Esta separación es importante porque entre el aprendizaje de la lectura y de la escritura suele haber disociaciones, esto es, que no se aprende de la misma forma ni al mismo tiempo a leer y escribir. Mientras que la lectura es un acto instantáneo, la escritura es secuencial.

### 2.2.1.3. Modelo de Seymour & McGregor

Seymour & McGregor (1984) postula un modelo de desarrollo de la lectura similar al de Frith, con la diferencia de que explica los procesos cognitivos que intervienen en cada una de las fases y que considera que las estrategias logográfica, alfabética y ortográfica no tienen por qué ser sucesivas. El niño llegará a ser un lector experto cuando acabe dominando estas tres estrategias, pero la estrategia dominante en cada una de las fases no desaparece al pasar a la siguiente, pudiendo coexistir la estrategia logográfica con las alfabéticas y ortográficas.

Ellos también han propuesto que el desarrollo de la lectura consiste en una secuencia de etapas: logográfica, alfabética y ortográfica. En este sentido, el planteamiento es muy similar al formulado por Frith, pero además explica cómo se procesa la información en cada una de las etapas del desarrollo del aprendizaje de la lectura.

En la *etapa logográfica* se utilizan estrategias de discriminación y reconocimiento de palabras, identificando los rasgos relevantes de las palabras que permiten recordarlas. Así, en esta etapa, los niños desarrollan el “lexicón logográfico”, que se describe como un sistema rudimentario de reconocimiento de palabras que permite discriminar entre palabras conocidas en base a ciertas características visuales. Estas características visuales se refieren a una letra saliente o un grupo de letras, tamaño, posición, etc. que sirven de clave parcial en el reconocimiento de la palabra, y no a la forma global de la misma, como parece deducirse de la estrategia de lectura de procesamiento global que presuponen propia de esta etapa (Seymour y Elder, 1986). Por tanto, a partir de esos rasgos relevantes se accede a un léxico logográfico, estableciendo conexión entre dichos rasgos y sus correspondientes nodos conceptuales en el procesador semántico a partir del cual es posible obtener el significado de esa palabra. Una vez que se alcanza el significado de la palabra se puede acceder a un léxico fonológico en el que se obtienen los sonidos, activándose el sistema articulatorio para emitir la respuesta hablada: la lectura.

Este modelo coincide con el propuesto por Frith en que ambos explican el paso de la etapa logográfica a la alfabética cuando se produce el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema y la adquisición del principio alfabético. Ello conlleva la creación de un sistema rudimentario de traducción de letras a sonidos, que denomina léxico alfabético. En esta etapa, la estrategia de lectura es analítica, porque el sujeto ya es capaz de centrarse en la secuencia de letras como segmentos mínimos de la palabra.

Una vez que se reconocen los grafemas que constituyen la palabra, se accede al léxico alfabético el cual está interconectado con un procesador ortográfico y un procesador fonológico.

Gracias al procesador ortográfico se puede ejecutar la escritura de la palabra puesto que es un sistema de producción de grafemas. En cuanto a la representación fonológica de la palabra se obtiene debido a que el procesador fonológico traduce la hilera de grafemas en sus correspondientes fonemas.

Para estos autores el fin último del desarrollo del aprendizaje de la lectura es la creación de un armazón o léxico ortográfico, cuya formación depende de las experiencias logográficas y alfabéticas, así como del conocimiento fonológico adquirido durante el desarrollo de la etapa alfabética.

#### **2.2.1.4. Modelo de Gough y colaboradores**

Esta teoría, propuesta por Gough (Gough & Hillinger, 1980; Gough & Juel, 1991; Gough & Walsh, 1991), propone también la existencia de etapas o fases en el desarrollo de la lectura.

En la primera etapa denominada claves visuales, los niños aprenden a reconocer las palabras a través de un mecanismo de aprendizaje de pares asociados, lo cual no significa que los niños aprenden a través de ejercicios de repetición. Más bien aprenden por los mismos procesos por los que se recuerda que una respuesta arbitraria está asociada a un estímulo arbitrario. Se postula, pues, un mecanismo de asociación selectiva. El niño examina la palabra y selecciona de ella alguna clave visual,

algún aspecto, alguna propiedad que lo distingue de otra palabra. La clave puede consistir en un carácter gráfico, en la forma total de la palabra, la extensión de la palabra, etc. Cada palabra tendrá su propia clave, de modo que, cuando el niño la localiza, la asocia con la pronunciación de la palabra. Por tanto, durante esta etapa los niños aprenden a reconocer la palabra por selección de claves visuales ignorando la palabra en sí misma y, por supuesto, su estructura fonémica (Gough & Juel, 1991, p. 50). Para poder distinguir progresivamente un mayor número de palabras, el mecanismo se va haciendo cada vez más complejo, pudiendo leer las palabras que haya leído con anterioridad si mantienen las claves visuales relevantes para él.

La hipótesis basada en el mecanismo de aprendizaje de asociación selectiva no nos dice qué tipo de clave visual puede seleccionar un niño, ni tampoco nos dice si el niño seleccionará una clave que podría corresponder con el lado izquierdo o derecho de una palabra. Sin embargo, si nos dice que si el niño selecciona una clave de un lado, él no debería reconocer el otro lado de la palabra. No cabe duda que este mecanismo de aprendizaje es bastante fácil al principio, sin embargo, en la medida en que crece el volumen de palabras, encontrar una clave única llega a ser cada vez más difícil.

Otra cuestión a señalar en esta teoría es que esta primera etapa de claves visuales es semejante a la fase logográfica propuesta por Frith. Sin embargo, existen diferencias entre lo que sería una lectura por claves visuales y una lectura logográfica.

Concretamente, en la lectura por claves visuales el contexto puede ser irrelevante, pero no así la clave visual (por ejemplo: si la clave visual desaparece el niño no reconocerá la palabra). En cambio, en la lectura logográfica el niño se aprende la palabra entera, no sólo una clave, y reconocerá la palabra siempre y cuando aparezca en un contexto invariante.

Habría una segunda etapa, conocida como cifrado (orthographic cipher) en la que los niños aprenden las correspondencias letra-sonido, que les permitirán leer incluso palabras que se le presenten por primera vez. Sin embargo, hay que diferenciar lo que serían reglas del cifrado y reglas de correspondencia grafema-fonema. Las reglas del cifrado no se enseñan de una manera explícita, a diferencia de las reglas fónicas,

porque son algo más que simples reglas de asociación grafema-fonema. Hace referencia a un código completamente sistemático de modo que siempre se utilizan los mismos signos ortográficos para dar significado a los mismos mensajes (Gough, Juel y Griffith, 1992) regido por reglas implícitas y más numerosas que las de relación grafema-fonema. En lenguas no transparentes como el inglés, el cifrado es muy complejo, ya que la simple relación grafemafonema es insuficiente para descifrarlo. En estas lenguas el dominio del cifrado se puede evaluar a través de la capacidad para pronunciar pseudopalabras. El cifrado puede entenderse de varias formas: como un conjunto de reglas explícitas y diferenciadas de las reglas fónicas que son explícitas y de menor número, como un mecanismo de analogías o como un sistema de conexiones. Por consiguiente, el cifrado no es algo que se pueda enseñar de una forma sistemática en la escuela, más bien debe ser descubierto y no memorizado.

La importancia del modelo propuesto radica en la relevancia que el autor concede al proceso de transición (criptanálisis) entre la etapa de lectura por índices visuales y la de decodificación (cifrado). La adquisición de la lectura se puede describir como un proceso de criptanálisis (Rueda, 1995) para el que Gough considera necesario la consecución de varios requisitos: comprender el sistema de correspondencias letra-sonido, diferenciar cada letra que compone una palabra, comprender que cada palabra se puede descomponer en fonemas, y comprender que cada palabra hablada puede asociarse con una palabra escrita. Por tanto, para conseguir el paso de la fase logográfica o de claves visuales a una alfabética o cifrado, la conciencia fonológica sería una condición necesaria ya que facilitaría la transición a una etapa alfabética, pero no sería suficiente ya que el niño debe dominar el cifrado. Cuando el niño domina el cifrado llega a reconocer las palabras de un modo diferente a como lo hace en la primera etapa que las reconoce por medio de un mecanismo de asociación selectiva.

Sin embargo, en una lengua no transparente, como el inglés, la habilidad para reconocer las palabras no concluye con el dominio del cifrado, ya que además de interiorizar el cifrado el niño debe también hacerse con bastante información específica de tipos de palabras.



Hemos visto que en cada etapa el niño adquiere una nueva estrategia para reconocer palabras, pero la nueva estrategia no sustituye a la adquirida en la etapa anterior sino que se añade a ésta, de forma que, al consolidar la etapa ortográfica, es capaz de leer tanto por la vía directa como a través de la decodificación fonológica.

#### **2.2.1.5. Teoría de Ehri**

Los trabajos de Ehri han ido evolucionando desde sus primeras propuestas (Ehri & Wilce, 1987) hasta sus últimas aportaciones (Ehri, 1995) para ofrecer un modelo integrador, basado en la evolución de sus propias aportaciones y en la de autores como Frith (1995), Seymour & McGregor (1994) y Morton (1989) sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Para explicar el proceso que se sigue desde que se comienzan a usar las señales gráficas hasta que la lectura se realiza de forma precisa, automática y rápida, Ehri propone una serie de fases que se suceden y progresan desde la arbitrariedad hacia la sistematicidad. Estas fases son explicadas más que por el tipo de estrategias relevantes en cada una de ellas, por las conexiones que se establecen entre la ortografía de la palabra, su significado y la información fonológica que el niño tiene sobre esa palabra.

El desarrollo de la lectura abarca tres fases (Ehri & Wilce, 1983). Durante la fase primera una palabra no familiar es reconocida cada vez con mayor precisión en la medida en que los lectores recurren a las relaciones letra-sonido cada vez que la leen.

En la fase segunda, como resultado de la práctica, una palabra familiar llega a ser reconocida automáticamente como un todo, sin prestarle atención y sin un procesamiento exhaustivo de los sonidos de las letras componentes de la palabra. En la tercera, la palabra llega a ser reconocida con mayor velocidad en la medida en que los procesos de identificación se encuentran consolidados en la memoria. Las palabras se reconocen automáticamente y llegan a ser más fáciles de reconocer en el texto debido a que el reconocimiento requiere menos esfuerzo.

Aprender a procesar claves gráficas con precisión, automáticamente, y rápidamente es una de las partes más duras del aprendizaje de la lectura; es una parte

que consume bastante tiempo de aprendizaje. Se trata de una habilidad que diferencia claramente a los buenos lectores de los lectores retrasados.

Al igual que Frith, Ehri también utiliza los mismos términos para denominar las etapas en el desarrollo de la lectura: logográfica, alfabética y ortográfica.

En la etapa logográfica, el niño empieza a reconocer palabras con ayuda de claves visuales. La palabra es reconocida a través de la selección de algún distintivo visual y se asocia con su pronunciación y significado almacenados en la memoria. Esta conexión es totalmente arbitraria y memorística, puesto que no existe conocimiento fonológico de las letras. Esta primera fase resulta eficaz sólo para el reconocimiento de muy pocas palabras, ya que diferentes palabras pueden compartir las mismas señales y, al ser arbitrarias, se pueden confundir u olvidar produciendo errores al leer.

En relación a cuándo finaliza el uso de la estrategia logográfica y comienza el uso de la alfabética, Ehri & Wilce (1987) consideran que el cambio está relacionado con una lectura basada en índices fonéticos, tratándose de un rudimentario proceso de asociación letra-sonido en el que también se seleccionan unas pocas señales que se asocian a la palabra en la memoria, con la diferencia de que éstas no son sólo visuales, sino también fonéticas. Este paso intermedio se produce cuando se comienza a recibir algún tipo de instrucción lectora y se aprenden los nombres y sonidos de las letras.

Aunque las conexiones que se producen en esta fase no son arbitrarias, como en la logográfica, sino que son sistemáticas, éstas son parciales, en el sentido de que no se produce una vinculación entre cada una de las letras que componen la palabra y su sonido. Generalmente, las conexiones que se establecen son entre las letras iniciales y finales de la palabra y sus correspondientes sonidos. Conexiones que están dirigidas, por tanto, a la pronunciación y no al significado.

La existencia de esta fase intermedia es puesta de manifiesto por Ehri y Wilce (1985) mediante un experimento con niños de preescolar con distinto conocimiento de la lectura alfabética: prelectores (aquéllos que no leían más de una palabra de una lista de cuarenta), lectores novatos (leían de una a once palabras) y lectores veteranos (leían más de once palabras). A todos estos niños se les plantea una tarea de

aprendizaje de palabras con dos tipos de ortografía; una consistente en una ortografía fonética simplificada en la que todas las letras presentadas corresponden a un sonido de la palabra. El otro sistema de escritura se basa en transcripciones visuales muy diferentes de unas palabras a otras, de tal manera que ninguna de ellas tiene una letra que figure en otra de las palabras presentadas. Tanto los lectores novatos como los veteranos dan una media de respuestas correctas superior con el sistema fonético que con el sistema visual, mientras que los prelectores obtienen mejores resultados utilizando los índices visuales que los fonéticos. La diferencia entre los prelectores y los lectores novatos está en que estos últimos conocen el nombre o sonido de la mayoría de las letras.

La lectura por recodificación fonológica presenta dos ventajas en relación con la lectura logográfica y la lectura por claves fonéticas. En primer lugar, que se puede acceder al significado de palabras no familiares gracias a la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema.

Y, la segunda, es que permite una mayor precisión en la lectura visual de palabras. Para Ehri, la recodificación fonológica no sólo interviene en la lectura de palabras desconocidas sino que también participa activamente en la lectura visual de palabras familiares.

La fase ortográfica comienza cuando el niño acumula suficiente conocimiento acerca de los patrones de deletreo de las palabras y lo emplea para leer sin necesidad de la recodificación fonológica. En esta etapa los lectores procesan secuencias familiares de letras como si fueran unidades sin tener que recodificar fonológicamente sus letras constituyentes. En este sentido, los niños realizan en esta etapa una lectura de palabras por analogía (como también lo sugieren Marsh & Goswami).

Ehri (1995) pone en relación las fases descritas con el desarrollo del aprendizaje de la lectura visual de palabras. Las cuatro fases, caracterizadas por el desarrollo del sistema alfabético, son: pre-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa y alfabética consolidada.

En la fase pre-alfabética, los niños utilizan índices visuales de palabras para recordar cómo se leen. En la fase alfabética parcial las palabras siguen siendo leídas visualmente, ya que el conocimiento que el niño posee sobre el nombre de las letras y los sonidos es muy pobre, por lo que no es capaz de establecer conexiones sistemáticas entre todas las unidades que componen la palabra y su correspondiente sonido. Las conexiones entre letra y sonido se establecen en función de índices fonéticos que llamen la atención del lector. Es en la fase alfabética completa en la que el niño ya posee a través de la instrucción un conocimiento alfabético, en la que las conexiones son sistemáticas entre la ortografía de la palabra y sus sonidos. De esta forma las ortografías se conectan a las pronunciaciones de las palabras en la memoria. Aunque los lectores de esta fase son capaces de decodificar las palabras, por medio de la presentación repetida de las mismas, pueden llegar a utilizar una lectura visual mucho más rápida (Ehri & Wilce, 1983). Esto indicaría que las ortografías de estas palabras están completamente conectadas a su pronunciación en la memoria.

Por último, para la autora las conexiones formadas para las palabras regulares e irregulares son del mismo tipo, defendiendo que las relaciones sistemáticas fonológicas que contienen las palabras irregulares, al ser presentadas repetidamente, permiten establecer la relación entre las letras dentro de las palabras escritas y sus pronunciaciones. Entre estas palabras aprendidas están aquellas con patrones de letras que se repiten (afijos, sílabas o unidades como onsets y rimas) proporcionando la base para consolidar las letras en unidades mayores que simbolizan las unidades fonémicas. En esta fase alfabética consolidada los lectores usarán estas unidades mayores para potenciar su aprendizaje de palabras visuales y las letras excepcionales de las palabras irregulares se procesan como parte de estos patrones consolidados por haber aparecido más veces en diferentes palabras.

#### **2.2.1.6. El modelo de Lomax & McGee**

Es un modelo probado empíricamente que trata de explicar cuáles son los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y las relaciones entre ellos. Lomax & McGee (1987) proponen que son cuatro los factores que influyen en la lectura de palabras: conceptos acerca del lenguaje escrito, conciencia gráfica, conciencia

fonémica, y conocimiento de la correspondencia fonema-grafema. Así que tratan de probar un modelo teórico con cinco componentes.

El *primer componente* del modelo son los conceptos relacionados con el lenguaje escrito, que incluyen la conciencia de las unidades del lenguaje oral y escrito, y la comprensión de las relaciones generales entre estas unidades y su significado; el conocimiento de los propósitos y procesos de la lectura; el conocimiento de las convenciones de la lectura, tales como la direccionalidad; y la habilidad para reconocer lo impreso inserto en un contexto familiar. Este componente lo incluyeron primero en el modelo porque asumían que los niños necesitan una orientación general hacia el lenguaje escrito y su significado como base para aprender cuestiones más específicas acerca de los principios alfabéticos relacionados con la lectura.

En el *segundo componente*, la conciencia gráfica, comprende la evaluación de la atención de los niños a los detalles gráficos de las letras y palabras impresas. Ello representa la conciencia de las características distintivas y la orientación de las letras y palabras.

El *tercer componente*, la conciencia fonémica, incluye medidas de la conciencia de fonemas de los niños en tareas que requieren segmentar las palabras en fonemas, y darse cuenta de las diferencias y semejanzas entre estos elementos.

El *cuarto componente*, el conocimiento de la correspondencia fonema-grafema, comprende la evaluación del conocimiento de los niños de las letras y los fonemas asociados a ellas, así como su habilidad para aplicar este conocimiento para combinar nuevas palabras y decodificar palabras desconocidas.

Y en el *quinto componente*, lectura de palabras, consiste en la medida de la habilidad de los niños para leer palabras aisladas.

El modelo propone que los conceptos sobre el lenguaje escrito influyen en la conciencia gráfica, que a su vez influye en la conciencia fonémica. Este componente se relaciona directamente con la correspondencia grafema-fonema, que a su vez está en estrecha relación con la lectura de palabras. Además, los conceptos sobre el lenguaje

escrito influyen directamente en el componente conocimiento de la correspondencia grafema-fonema.

Utilizaron los datos de una muestra compuesta por 81 niños de 3 a 7 años para probar mediante ecuaciones estructurales la adecuación del modelo. Asimismo, compararon la adecuación de este modelo de cinco componentes, a la de un modelo de sólo dos componentes: el concepto de lo impreso y la lectura de palabras. Pero el enfoque de modelos estructurales que se utilizó para probar los modelos encontró una mayor adecuación a los datos del modelo de cinco componentes.

Este modelo de cinco componentes ofrece una clara muestra del importante papel que juegan la conciencia general sobre el lenguaje escrito y la conciencia fonémica en la adquisición lectora, relacionándose directamente con la decodificación, e indirectamente con la lectura de palabras aisladas.

### **2.2.2. Modelos continuos**

Hay autores que, sin negar rotundamente la existencia de etapas en el desarrollo de la lectura, cuestionan un paso obligado por cada una de ellas. Dentro de esta perspectiva revisaremos las propuestas de Stuart & Coltheart (1988), Bryne (1992) & Perfetti (1994).

Stuart & Coltheart consideran que un niño puede descubrir la estructura fonológica de las palabras sin necesidad de un aprendizaje convencional y que ese descubrimiento le permite acceder directamente a una lectura alfabética. Desde este planteamiento se cuestiona la necesidad de atravesar la etapa de lectura logográfica, ya que el niño puede llegar a descubrir la relación existente entre la grafía y los fonemas que lo representan partiendo de su propio conocimiento del lenguaje oral. Para comprobar su hipótesis diseñan una investigación con niños de la etapa infantil que aún no habían comenzado el aprendizaje de la lectura, evaluando las habilidades fonológicas, conocimiento de las letras y lectura de palabras. Los resultados demostraron que los niños que poseen competencias en conocimiento fonológico y conocimiento de las letras antes de empezar la instrucción no comienzan a aprender a leer logográficamente sino que lo hacen directamente de forma alfabética.

Byrne considera que la lectura es un continuo en el que puede existir un momento inicial de lectura por asociación no analítica entre la palabra hablada y la secuencia escrita. Esta lectura logográfica se produce si no existe otra posibilidad. Para denominar esta situación Byrne propone el término opción por defecto. Esta supone que el niño únicamente utilizará una estrategia logográfica para leer si no tiene un conocimiento sobre la estructura de la palabra hablada y la relación entre los fonemas y los grafemas. Si los niños poseen este conocimiento, bien sea por instrucción sistemática o por un aprendizaje inespecífico, entonces accederán directamente a una lectura alfabética. Siempre que el niño posea un mínimo de conocimiento fonológico no comenzará a leer de una manera logográfica o por claves visuales.

#### **2.2.2.1. El modelo de Perfetti**

Perfetti (1994) no postula etapas en el proceso de adquisición lectora. Este autor considera que el aprendizaje de la habilidad lectora consiste en la adquisición de representaciones de palabras que aumentan progresivamente en cantidad y en calidad.

El aumento creciente de la calidad de las representaciones hace referencia, por un lado, al incremento en el número de letras específicas en posición correcta en la representación de la palabra y, por otro lado, al aumento de representaciones fonémicas redundantes. Perfetti recurre al concepto de redundancia porque considera que las representaciones tempranas del niño contienen los nombres de las palabras, y que a lo largo del proceso de aprendizaje, gracias al aumento de conciencia fonémica y del creciente conocimiento de las reglas más complejas de decodificación (sensibles al contexto), se van añadiendo los fonemas al conectarlos con las letras individuales. Así, entiende que las representaciones llegan a ser redundantes porque existen a nivel léxico y a nivel fonémico. En consecuencia, la adquisición de representaciones altamente específicas y redundantes, que pueden ser correctamente activadas por los inputs ortográficos, permitirá tanto la lectura léxica como la fonológica.

### 2.2.2.2. Modelo de Goswami & Bryant

Goswami & Bryant (1990) cuestionan de forma global los modelos de tipo secuencial, alegando que éstos no explican las causas por las que se producen los cambios de una etapa a otra (Rack, Hulme y Snowling, 1993). En este sentido, no desarrollan una propuesta del desarrollo de la lectura a través de etapas, sino que dedican sus investigaciones a demostrar que la estrategia de lectura por analogía opera desde los primeros momentos antes de que el niño sea capaz de realizar correspondencias grafema-fonemas. Por medio de un modelo continuo del desarrollo de la lectura pretenden explicar no sólo los cambios que se producen en el desarrollo de ésta, sino también sus causas. Los factores causales que originan el progreso en el aprendizaje de la lectura son tres:

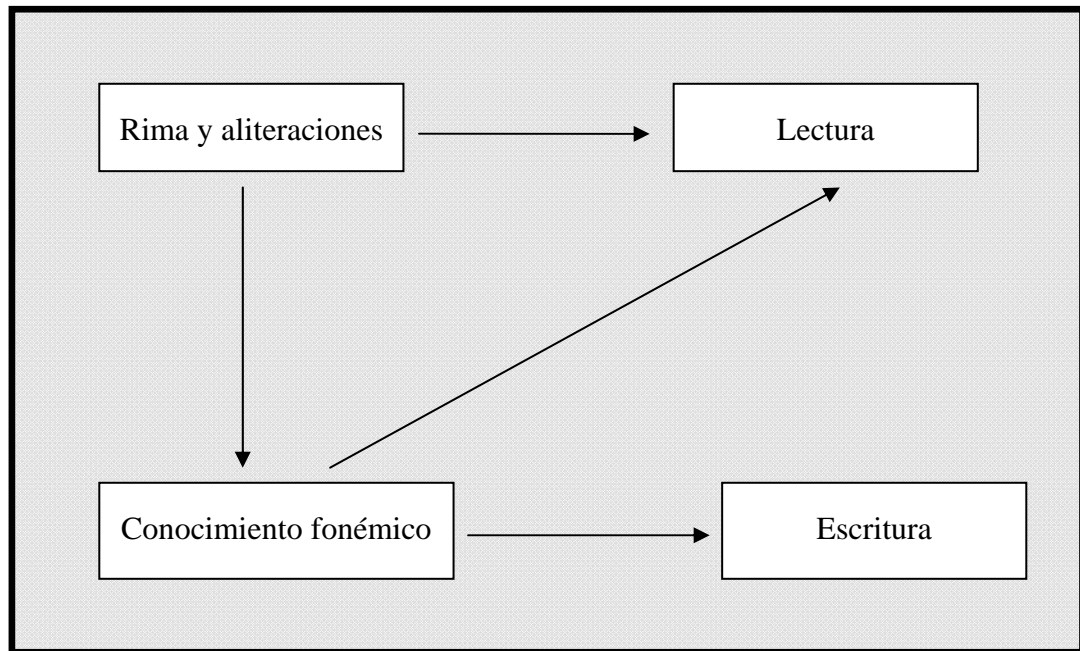
El primer factor que proponen los autores son las habilidades metafonológicas (rima y aliteración) que poseen los niños de Educación Infantil. La instrucción sistemática que recibe el niño y que le permite acceder al conocimiento de los fonemas, sería el segundo factor. Por último, el tercer factor causal es la relación que se produce entre lectura y escritura. La aportación más interesante y original del modelo de Goswami y Bryant es el estudio de las habilidades de rimado que poseen los niños antes de comenzar la instrucción sistemática de la lectura. La habilidad que los niños de la etapa infantil tienen para realizar tareas de rima y aliteración está íntimamente relacionada con el conocimiento que éstos tienen sobre la unidad intrasilábica, siempre y cuando esta categoría coincida con la estructura natural de la sílaba (principio y rima) (Treiman & Zukowsky, 1991). Este conocimiento que los niños poseen gracias a su experiencia con el lenguaje oral, que les permite descubrir que hay palabras que comparten los mismos sonidos (riman), es el que les permite reconocer, cuando se enfrenten a la lectura, que palabras de la misma categoría (fonológica) tienen a menudo patrones de escritura similares y que esta secuencia de escritura representa un sonido común. Esto es lo que les va a permitir leer nuevas palabras estableciendo inferencias o analogías sobre la base de patrones de escritura que ellos ya conocen. Según Goswami & Bryant (1992) la analogía que permite la lectura de nuevas palabras en base a categorías ortográficas 3 que ya posee, no podría ser posible si previamente el niño no tuviese experiencias con el primer tipo de categorías



(fonológicas) o, lo que es lo mismo, si no tuviese un conocimiento previo para segmentar la sílaba en principio y rima.

Bryant et al. (1990), para demostrar que estas habilidades no son consecuencia del conocimiento de los fonemas que el niño adquiere cuando se le enseña la pronunciación de una secuencia de letras, sino que aparece previa a esta instrucción, trataron de evaluar tres modelos alternativos (tomados de Bryant, Maclean, Bradley & Crossland, 1990). El primero plantea que los niños pueden tener un conocimiento informal de la rima de las palabras que no repercute en la lectura. En este modelo el factor esencial e influyente en el desarrollo de la lectura es la habilidad de romper las palabras en fonemas y esta capacidad sólo se adquiere cuando el niño se enfrenta a una instrucción formal en un sistema alfabético. El segundo modelo concede un papel de mayor importancia a la rima defendiendo que esta sensibilidad afecta en la lectura pero sólo indirectamente. La sensibilidad a la rima influye en la lectura a través del conocimiento fonémico. El tercer modelo es el más radical y plantea que la rima afecta directamente al desarrollo y éxito en el aprendizaje de la lectura sin tener que mediar para ello la capacidad que el niño posea de segmentar en fonos. Para verificar cuál de los tres modelos es el más adecuado, Bryant et al. (1990) llevaron a cabo un estudio en el que se incluyeron las siguientes tareas: detección de rima y aliteración, detección de fonemas, tareas de lectura y escritura y, por último, tareas de aritmética.

Los resultados de este estudio indican que existe una relación entre rima-aliteración y conocimiento fonémico. Por otro lado se comprueba que existe un vínculo entre la sensibilidad a la rima-aliteración y la lectura pero no entre la rima-aliteración y la escritura. Sin embargo, la capacidad de detectar fonemas se relaciona con la lectura y también con la escritura. Por último, constatan que mientras que existe una relación directa e independiente entre la rima-aliteración y la lectura, ésta es indirecta, por estar mediada por el conocimiento fonémico, en la escritura. Ante estos resultados proponen un nuevo modelo. Por un lado, la rima incide directamente sobre la lectura y, por otro lado, la rima favorece la escritura. Esta influencia no es directa sino que estaría mediada por el conocimiento que el niño posee sobre los fonemas. En este sentido, cabe subrayar la coincidencia entre este planteamiento y la propuesta de Frith con respecto a la influencia de la escritura en el aprendizaje de la lectura alfabética.



**Gráfico 2.6: Modelo propuesto por Goswami & Bryant (1990)**

Señalábamos inicialmente que para estos autores los cambios en el aprendizaje de la lectura eran tres. El primero de ellos la sensibilidad a la rima que poseen los niños prelectores. Respecto al segundo: el conocimiento de los fonemas y su relación con los grafemas debido a la instrucción. Goswami & Bryant (1992) sostienen que el dominio del principio alfabético provoca el desarrollo de la habilidad para reflexionar y manipular los fonemas que constituyen la palabra. El conocimiento fonémico es rápidamente aplicado tan pronto como empiezan a escribir palabras, sin embargo, son todavía reacios a pensar en términos de fonemas cuando leen. Por tanto, sostienen que al principio, la lectura y escritura de los niños son diferentes y discrepantes, utilizando para la escritura una estrategia alfabética y para la lectura la analógica. El tercer y último factor causal, es la influencia recíproca entre la lectura y la escritura (en consonancia con la propuesta de Frith. (1985). Afirman que la naturaleza de esta relación surge de un cambio cualitativo en el proceso de aprendizaje. Los niños se inician en estas habilidades por caminos diferentes, les cuesta trabajo hacer conexiones entre la lectura y la escritura, y de hecho, no usan el conocimiento de la escritura de una palabra para leerla o el conocimiento de la lectura para escribirla. Cuando adquieren más experiencia con la lectura y la escritura, a los dos años de

aprendizaje, tiene lugar el cambio: comienzan a conectar las dos habilidades y usan su conciencia fonémica tanto para leer como para escribir palabras. Más tarde, después de que el niño comience a leer, la formación de categorías de palabras con estructuras fonológicas similares pueden sentar las bases para adquirir las reglas ortográficas más abstractas y complejas.

### **2.2.3. Reflexiones finales**

Las distintas teorías acerca de la evolución de la lectura intentan dar respuesta, en mayor o menor medida, a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura?, ¿Está este aprendizaje mediado por estadios o se produce dentro de un continuo?, ¿Constituyen estos estadios una secuencia obligada?, ¿Cómo se definen los cambios que se suceden, en el supuesto de que no existan estadios?....

Los dos enfoques teóricos que expusimos en este capítulo podrían dar respuesta a muchos de los interrogantes que hemos planteado a fin de poder explicar el paso de un no lector a un lector competente. Desde un planteamiento serial el desarrollo del aprendizaje de la lectura es entendido como un proceso en el que hay que superar una serie de etapas, cada una de las cuales constituida por estrategias, que el niño debe ir superando hasta llegar a convertirse en un lector hábil. Por el contrario, los modelos continuos desechan que el desarrollo del aprendizaje de la lectura esté mediado por la superación obligatoria de etapas. Para los autores de esta postura el paso de no experto a la situación de competencia lectora se desarrolla dentro de un continuo, en el que se explican los factores que inciden en la adquisición lectora.

En aras de una mejor explicación de los procesos implicados en el desarrollo de la lectura también se puede comprobar el vínculo que se ha intentado establecer entre modelos de experto y las teorías del desarrollo (v.g. Frith (1995), Seymour (1994), Ehri (1995)).

En las teorías de desarrollo por estadios existe acuerdo entre las distintas posturas respecto a la secuencia de tres etapas fundamentales: logográfica, alfabética

y ortográfica. Desde los diversos planteamientos, hay acuerdo unánime en que la evolución de la lectura se inicia por el reconocimiento directo visual, bien sea a través de claves dependientes del contexto (Frith) o independientes (Gough & Ehri). Las discrepancias más notables, dentro de esta etapa logográfica, se producen en la explicación de cómo la adquisición de este estadio se integra y determina el siguiente. Seymour (1994) es el único que ofrece una explicación de la necesidad de la fase logográfica dentro del modelo de desarrollo, ya que la estrategia que predomina en cada etapa no desaparece al pasar a la siguiente: la estrategia logográfica sigue estando disponible paralelamente a la lectura alfabética, contribuyendo a la formación del léxico ortográfico. Por el contrario, en los modelos de Frith (1995), Ehri & Gough (1995), no queda justificada la necesidad de esta etapa en la adquisición de la lectura, puesto que en la etapa alfabética desaparece la estrategia logográfica. En este sentido, aunque Frith (1995) señala que las estrategias en cada una de las etapas aparecen sucesivamente y cada una de ellas se beneficia de las adquisiciones anteriores, siendo un nuevo estadio el resultado de la combinación de las antiguas con las nuevas, no queda claro cómo influyen las adquisiciones de la etapa logográfica en las siguientes fases. Desde este planteamiento Ehri (1992) postula que el nivel de lectura alcanzado en esta etapa no resulta predictivo para el aprendizaje posterior.

En la etapa alfabética la mayoría de las teorías (Frith & Seymour) se basan en el uso de reglas de conversión grafema-fonema, a excepción del modelo alternativo de Ehri que lo denomina fase alfabética rudimentaria y se basa en el uso de claves fonéticas. Esta división aparece de modo similar en la siguiente etapa, Frith & Seymour para los que la estrategia ortográfica se correspondería a la ruta directa en los modelos estructurales de lectura hábil. Para Gough, por el contrario esta etapa equivaldría a la lectura por cifrado y halla su explicación en reglas implícitas y más numerosas que las simples reglas grafema-fonema.

La crítica fundamental que se ha hecho a los modelos seriales se dirige a su descripción del desarrollo de la lectura como una sucesión de estadios, en el sentido de estados estables de organización de habilidades sin considerar la incidencia que en este desarrollo pueden tener los métodos instruccionales, ni la posibilidad del desarrollo conjunto de distinto tipo de estrategias (salvo, en el modelo de Seymour).

El aspecto más debatido gira en torno a la necesidad ineludible de una lectura logográfica como paso necesario para llegar a ser un lector diestro. Como hemos señalado, durante la etapa logográfica las conexiones que se establecen y su significado es completamente arbitrario, sin que existan relaciones entre la palabra escrita y la fonología. Por ello, se podría considerar que las adquisiciones propias de las estrategias alfabéticas y ortográficas no vienen determinadas por la adquisición imprescindible de las habilidades desarrolladas en la etapa logográfica (Alegría y Morais, 1989; Byrne, 1992). La hipótesis de la necesidad de la lectura logográfica puede ser abordada desde un continuo de posturas diferentes. Desde los defensores de una lectura logográfica pura, en el sentido de que no hay ningún tipo de mediación fonológica, como son Frith y Seymour, pasando por un segundo planteamiento defendido por Ehri a través de lo que él denomina lectura visual-fonológica, hasta concluir en posiciones más extremas como la postulada por Bryme que considera la fase logográfica como una opción por defecto de ausencia de conocimiento de la estructura fonémica del habla. Es decir, si al niño, desde los inicios del aprendizaje lector, se le proporciona la instrucción adecuada para la adquisición de la conciencia fonémica no necesita inevitablemente el paso por la etapa logográfica. Por último, la postura más radical es la propuesta por Stuart & Coltheart (1988), para los que las habilidades fonológicas no están necesariamente unidas al aprendizaje convencional de la lectura. Consideran estos autores que el niño, antes de la instrucción convencional, cuenta con una serie de conocimientos sobre la estructura fonológica de la palabra que le permiten acceder directamente a una estrategia de tipo alfabético que le posibilita la decodificación de palabras familiares. Desde este planteamiento la etapa logográfica sólo sería necesaria para aquellos niños que no han tenido la posibilidad de desarrollar habilidades fonológicas, teniendo que verse en la necesidad de utilizar una estrategia logográfica para abordar la lectura.

Los modelos continuos como alternativos a los de tipo serial cuestionan de forma global el desarrollo de la lectura como una sucesión de estadios. Goswami & Bryant (1990) consideran que no se presta la atención necesaria a las causas que conducen a esos cambios cualitativos recogidos en las distintas etapas que describen. Para estos autores no es necesaria la fase logográfica porque consideran que la lectura

es analógica desde el principio del aprendizaje, previa, por tanto, a la etapa en la que el niño es capaz de realizar correspondencias grafema-fonema, apoyándose en que las habilidades metafonológicas (rima-aliteración) son el primer factor causal que hay que considerar en el aprendizaje de la lectura.

El modelo evolutivo continuo de Goswami & Bryant (1990) ha sido cuestionado por Rack et al. (1994), desde el marco de las teorías de causas externas, al afirmar que existen otro tipo de procesos fonológicos anteriores y distintos a los conectados a la estrategia de analogía basada en el onset y rima, que son importantes en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura. En un estudio realizado por Rack et al. (1994) con niños, cuya media de edad era inferior a 5,6 años, concluyen que, antes de que éstos presenten un uso explícito de correspondencia letra-sonido, ya han desarrollado una sensibilidad a la relación entre los sonidos de las letras en las palabras escritas y las pronunciaciones de las palabras. Aspecto este último que entra en contradicción con la etapa logográfica de la teoría de Frith. De igual modo, las edades en las que estaban comprendidos los niños del estudio de Rack ponen en tela de juicio el aprendizaje basado en estrategias analógicas, ya que se le proponen unidades que no contenían rima.

Señalábamos al inicio de este comentario la falta de una indicación clara de la necesidad del establecimiento de etapas estables por la que tienen que pasar los niños hasta adquirir la competencia lectora, siendo la necesidad del estadio logográfico la más debatida respecto al aprendizaje lector, ya que el conocimiento fonológico de la etapa alfabética es resaltado por su importancia en todas estas teorías. Quizá la hipótesis que gira en torno a la no necesidad de una lectura de tipo logográfico encuentra sus mayores apoyos en la falta, por no decir ausencia, de establecer conexión entre esta estrategia de tipo visual y la instrucción recibida.

Independientemente del método inicial de lectura, el trabajo analítico que requiere el conocimiento de las unidades del habla es siempre necesario, ya que la codificación requiere conocer un código que es arbitrario y necesita de una enseñanza sistemática, por el contrario la identificación de palabras basada en la memorización de determinadas características visuales no precisa de una instrucción reglada. La

naturaleza diferenciadora del lenguaje escrito, contribuye a cuestionar que su adquisición siempre tenga que seguir una secuencia de fases concretas al margen de los distintos métodos de instrucción que puedan condicionar la aparición o no de determinadas estrategias. Si los niños inician su aprendizaje de la lectura bajo un método global, utilizarán mecanismos característicos de una fase logográfica, identificando las palabras por aspectos visuales relevantes y sin mediar procesos fonológicos (Seymour & Elder, 1986). Por el contrario, si desde el inicio del aprendizaje, el niño comienza a recibir instrucción a través de un método fonético, no necesitará valerse de una estrategia logográfica, ya que comenzará a establecer las relaciones existentes entre ortografía y fonología en sus primeros contactos con la habilidad lectora.

Algunas evidencias empíricas sobre la influencia de los métodos de enseñanza en la etapa logográfica son las siguientes: Barr (1974), en una investigación que realiza con niños que no habían tenido ningún tipo de instrucción lectora, obtiene que después de ocho meses de instrucción diferenciada (fónico vs. global) las estrategias de lectura adoptadas por los niños se correspondían con el método en el que habían sido instruidos. Los que recibieron instrucción con el método fónico adoptaron una estrategia alfabética de lectura, mientras que la mayoría de los niños que aprendieron con un método global utilizaban una estrategia logográfica.

En la misma línea van los resultados de (Swoden & Stevenson, 1994), que compara las estrategias de lectura de niños que aprenden a leer con un método global, con las que usan los niños que aprenden con un método mixto (combinación de método global con fónico). Los primeros utilizan casi exclusivamente una estrategia logográfica, mientras que los segundos usan también estrategias fonológicas.

Alegría y Morais (1989) apoyan, igualmente, la hipótesis de que la sucesión de la etapa logográfica a la alfabética no se produce inexcusablemente al comienzo de la adquisición de la habilidad lectora. Sostienen que la mayoría de las palabras no se leen primero utilizando una estrategia de tipo visual para pasar posteriormente a una lectura alfabética, sino que la primera vez que se leen se hace ya mediante un mecanismo de recodificación fonológica que coincide con la enseñanza formal de la

lectura. Estos autores también toman en consideración el ambiente sociocultural de los niños en relación con la posibilidad de que ambos tipos de estrategias (logográfica y alfabética) puedan coincidir en el tiempo. En ambientes estimulantes, los niños probablemente reciban una enseñanza no reglada que les va a aportar un conocimiento importante sobre las correspondencias fonológicas de las letras, como consecuencia de tener un mayor contacto con palabras escritas. En esta misma línea, se sitúan los estudios realizados desde el paradigma de lectura emergente (v.g. Lomax & McGee, 1987; Lundberg & Høien, 1991) que señalan que las actividades que posibilitan interacciones de padres e hijos con la lectoescritura, son las que posibilitan que los niños adquieran conocimientos sobre el lenguaje escrito antes de comenzar el periodo instruccional. Los juegos lingüísticos, mirar cuentos (Hiebert, 1993); la lectura en voz alta de los padres (Edwards, 1991; Miller, Nemoianu & DeJong, 1986), así como la frecuencia con que los padres realizan actividades de lectura y escritura predice el rendimiento de los hijos en relación con la lectura. Es evidente, que este tipo de actividades será más rico en ambientes socioculturales favorecidos como señala Alegria y Morais (1989) que en ambientes desfavorecidos en los que los niños realizan escasas actividades que guarden relación con el lenguaje escrito.

Para concluir utilizando las afirmaciones de Alegria y Morais (1989, p. 179) “la sucesión estadio logográfico-estadio de traducción fonológica es una sucesión que no concierne nada más que a una parte del léxico y nada más que a una parte de los lectores debutantes.”

Al señalar todos los autores el paso a la etapa alfabética y la necesidad de que las estrategias de codificación fonológica, aunque puede aparecer sensibilidad a la asociación fonema-grafema, antes del inicio de la instrucción, ésta requiere conocer un código que es arbitrario y requiere de una enseñanza sistemática, cosa que no ocurre en la etapa logográfica ya que son habilidades que no se necesitan para la posterior fase.

Primero tendríamos que considerar si la lectura de la etapa logográfica es lectura propiamente dicha y dado que la mayoría de los niños leen de forma



logográfica algunas palabras familiares antes de ser sometidos a la instrucción lectora quizá el método sólo influya en la duración de esta etapa.

La relación entre lenguaje oral y escrito como sistemas lingüísticos con procesos y estructuras comunes (aunque también con notables diferencias entre ambos) facilita que desde edades tempranas, antes de iniciar la instrucción convencional, los niños posean habilidades lingüísticas que contribuyen a la posterior adquisición de la lectura. Partiendo de este planteamiento inicial parece obvio pensar que la influencia de las características ortográficas del idioma en que se enseñe a leer y de la instrucción sistemática o de los métodos de lectura, van a ser los factores que más influencia ejerzan en la estrategia de lectura que adopten los niños cuando aprenden a leer.

Así, si los niños inician su aprendizaje de la lectura bajo un método global, utilizarán mecanismos de lectura característicos de una fase logográfica, identificando las palabras por aspectos visuales relevantes y sin mediar procesos fonológicos (Seymour & Elder, 1986).

### **2.3. ENFOQUES TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

Uno de los aspectos que más preocupan a los profesionales de la enseñanza es la elección del método para la enseñanza de la lectura que responda a las necesidades de su grupo de alumnado. Dos grandes líneas metodológicas (sintética y analítica), han sido presentadas como antagónicas y excluyentes a lo largo de los últimos decenios. Según Braslavky,

La querrela de los métodos tiene sus raíces en las disputas psicológicas de principio de siglo y quizás, por eso mismo tan apasionada llevando las exposiciones a su extremo, puede decirse que en ella se haya implicada una cuestión que tiende a definir los medios que se ponen en juego para la adquisición del conocimiento, ya sea mediante procesos que demandan la aplicación de esfuerzo intelectual, o bien mediante aquellos otros que se valen de recursos que proporcionan espontáneamente la verdad mediante la adivinación o la revelación( Braslavky, 1962, p. 17).

Las relaciones funcionales que se pueden dar entre decodificación y comprensión han dado lugar a tres tipos de modelos de lectura, que se suelen

denominar ascendentes, descendentes e interactivos (Adams, 1982; Alonso y Mateos, 1985; Carrillo, 1993; Maldonado, 1990; Rayner & Pollatsek, 1989).

### 2.3.1. Modelos de procesamiento ascendente

Los modelos ascendentes, también llamados de abajo arriba o guiados por los datos, consideran que el procesamiento lector es unidireccional, partiendo de los niveles inferiores hasta los superiores, en los que se produce la comprensión del texto.

Los procesos de bajo nivel son anteriores e independientes de los procesos de alto nivel, de tal forma que los productos finales de cada nivel de análisis son necesarios para que pueda actuar el siguiente nivel superior. La información fluye únicamente de abajo arriba, sin que los procesos de un nivel superior influyan en los de otro inferior (Gough, 1972; Hunt, 1978; Laberge & Samuels, 1974). En realidad, estos modelos se centran en el reconocimiento o identificación de palabras y no pretenden explicar cómo se accede al significado de unidades mayores que la palabra (Maldonado, 1990).

Este modelo conocido en el ámbito anglosajón como “botton up” representa la teoría tradicional o teoría de transferencia de la información que ha basado su metodología didáctica en tres supuestos básicos:

- a) Saber leer consiste en oralizar un texto escrito.
- b) La lectura se entiende como un proceso centrado en el texto.
- c) El alumnado es un agente pasivo.

Este modelo supone que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente, que se inicia partiendo del aprendizaje de las unidades más pequeñas (las letras y los fonemas), para luego proceder a su combinación en silabas, hasta llegar a las palabras, frases y textos que tengan significados.

Según este modelo, es imprescindible que el lector domine los mecanismos de decodificación y que el texto sea leído de forma completa y ordenada. Es el proceso

que siguen los métodos sintéticos (alfabético, fónico y silábico), que son históricamente los más antiguos.

### **2.3.1.1 Alfabético**

Los métodos alfabéticos iniciados en la civilización griega son los que dan origen a los que posteriormente se han denominado sintéticos (Lebrero, 1988). Son los más antiguos de la humanidad puesto que sus inicios se sitúan en el siglo I a.de C. con la obra: *De la composición de las palabras*, de Dionisio de Halicarnaso, en la que se indica el proceso a seguir en la enseñanza de la lectura: *Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades*. Sin embargo, parece ser que fue Quintiliano (siglo I D.C) quien sentenció de forma definitiva el inicio de los métodos sintéticos (Molina, 1981).

Como dice Braslavsky (1962, p. 26) “Existe una fórmula que describe los recursos de la escuela durante un larguísimo lapso de la historia humana: la letra con sangre entra”. De forma que los escolares debían comenzar por aprender de memoria las letras del alfabeto y todas sus combinaciones posibles con otras dos o tres letras. Si además se piensa que durante siglos sólo se enseñaba en las escuelas de occidente la lengua latina, incomprensible para la mayoría, se puede apenas percibir la naturaleza de un aprendizaje carente de significación como si se tratara de una fórmula matemática cuando el objeto de la lectura tiene que ser la comprensión del texto escrito.

Son métodos que dan prioridad al proceso de aprendizaje y no al resultado del mismo. Los autores que defienden este tipo de instrucción sostienen que las unidades de aprendizaje deben ser las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para posteriormente pasar a fusionar éstas en unidades más amplias con significado (palabra, frase). Los procesos de decodificación adquieren gran relevancia en estos métodos.

El aprendizaje a través de métodos alfabéticos se comienza mediante el nombre de cada una de las letras aisladas de su sonido fonético; en este sentido, el

aprendizaje se realiza sin la participación del lenguaje internalizado que el alumno tiene. La asociación auditivo-vocal es puramente mecanicista.

El procedimiento que se sigue comienza por aprender primero a identificar, reconocer y nombrar las letras vocales, luego, se hace lo mismo con las consonantes. Una vez que se aprende bien las letras seguidas y salteadas, se combinan en sílabas abiertas, luego en sílabas cerradas y trabadas hasta formar palabras, luego frases y, por último, oraciones.

El recorrido que hace el niño en base al aprendizaje no se produce de forma simultánea en cada sesión, sino que, por el contrario, conlleva una secuencia sistemática hasta que el alumno alcance la comprensión de la significación de un texto escrito. Los pasos que supone este tipo de instrucción los podemos resumir de la siguiente manera:

- En la primera fase adquiere especial importancia la discriminación e identificación de las letras, comenzándose por el estudio analítico de vocales y consonantes, generalmente asociado a la representación gráfica de algún objeto familiar que comience por la letra que se está enseñando.
- Cuando el niño conoce las vocales y una consonante se comienza la combinación de éstas para formar la sílaba, empezando por las directas, continuándose con las inversas y, finalmente, las mixtas.
- Las sílabas aprendidas previamente se unen para formar palabras, poniéndose especial énfasis en la significación de las mismas.
- A partir de la relación y significación de las palabras entre sí, se pasa a la lectura oral de pequeñas frases construidas con las palabras que han sido formadas en base a las consonantes trabajadas.
- Lectura de textos sencillos, formados por historietas en las que entran las palabras ya estudiadas.

Este método de enseñanza es cada vez menos practicado, ya que al pasar de la identificación y reconocimiento de cada una de las letras a la formación de sílabas hay que eliminar articulaciones y fonemas.

Los niños que son enseñados por este método, nombran las palabras con precisión, pero interfieren negativamente en el significado (Anderson & Dearborn, 1952).

Como dice Braslavsky (1962, p. 26) “Si se piensa que durante varios siglos en las escuelas de occidente solamente la lengua latina, incomprensiblemente para la mayoría, se puede apenas comprender cuán cruel era su tortura del aprendizaje de algo que no era siquiera lectura porque nunca llegaba a la significación”. De forma que el alumnado se sorprendía al descubrir que al descifrar el texto, eso quisiera decir algo que le resultaba comprensible.

En definitiva, este método carece de fundamentación didáctica y psicológica, ya que no responden a los intereses del niño y plantea un proceso de aprendizaje inverso a la evolución del procesamiento infantil: va de lo parcial a lo global y se sacrifica la comprensión en favor del desciframiento.

### **2.3.1.2. Fónico**

Sus inicios se sitúan en el siglo XVI con Valentín Ickelsamer, aunque fue Arnauld en el siglo XVII quien expuso la base de dicho método en el capítulo “D`une nouvelle manière pour apprendre á lire facilement en toutes sortes de langes” de su *Memoria*. En nuestro país fue propuesto a principios de siglo por Rubio y Galí (1900), quien propuso no comenzar el estudio de las letras en tanto que grafemas, sino como fonemas puros que representan. La aplicación de esta forma de aprendizaje de la lectura está condicionada por la correspondencia que exista en los sistemas de escritura de cada idioma entre la grafía y el fonema. En el caso de nuestro idioma, hemos señalado, que ésta es bastante consistente, por lo que parece este sistema de enseñanza muy apropiado para nuestra lengua.

El aprendizaje se comienza por las vocales, pasando a continuación por presentar cada una de las letras asociadas a cada uno de los sonidos que representan (por ejemplo, ll, ppp, ttt). La correspondencia grafema-fonema es indispensable, ya que el alumno debe ser capaz de establecer de forma automática el sonido que equivale a cada letra para poder seguir avanzando en el estudio de las sílabas, las palabras y las frases. Dentro de este método existen múltiples variedades, como el método gestual de Borel-Maisonny (1966) y el método mímico-gestual de Lémaire (1972), referidos a las expresiones gestuales y cinéticas que el alumno debe aprender y gesticular cada vez que pronuncia el sonido (método onomatopéyico); los gestuales o kinestésico con movimientos a diferentes niveles; el multisensorial que combina el aprendizaje de los fonemas con apoyos visuales, auditivos, kinéstesicos y táctiles.

El método fónico supone pues, que la habilidad de decodificación grafo-fónica ha de ir precedida por un análisis de los fonemas o, lo que es lo mismo, por estimular la capacidad de los niños para analizar la estructura fonológica del habla, para lo cual se sugiere la importancia de desarrollar la conciencia fonológica mediante las siguientes tareas (Lewkowicz, 1980, cit. en Jiménez, 1989, p. 82):

- Reconocimiento dentro de una palabra de un fonema especificado previamente.
- Reconocer si el sonido inicial, medio o final de una palabra coincide con el de otra palabra.
- Reconocimiento de rimas. Reconocer si una palabra es idéntica a otra al coincidir el sonido inicial o final.
- Pronunciar un fonema que ocupa un lugar determinado en una palabra.
- Segmentar una palabra en todos los sonidos que la componen.
- Contar los fonemas que contiene una palabra.
- Ante una secuencia de sonidos del habla, presentados de forma aislada, reconocer la palabra que se forma con ellos.

- Omitir fonemas en las palabras. Especificar los fonemas que se omiten en las palabras.
- Sustituir unos fonemas por otros en las palabras.

El conjunto de estas habilidades metalingüísticas no es exclusivo de ninguno de los métodos denominados fónicos, si bien podemos afirmar que el aprendizaje lector en base al análisis de sus unidades sonoras, se ve favorecido cuando previa o simultáneamente se practica esta secuencia de actividades.

### **2.3.1.3. Silábico**

Insatisfechos con los resultados del método alfabético y el fonético, se siguió en la búsqueda de uno que facilitara más la enseñanza de la lectura, surgiendo así el método silábico.

El método silábico se les adjudica a los pedagogos Gedike & Heinicke (1779). Al igual que en el alfabético y en el fónico, el aprendizaje lector se inicia con las vocales asociadas directamente con las consonantes que se vayan presentando, tomando como punto de partida la sílaba, posteriormente se combinan las sílabas estudiadas para pasar al estudio de las palabras, frecuentemente monosílabas, con el fin de incrementar la motivación hacia su estudio, finalmente, por recomposición sintética de esas palabras, se pasa al estudio de la frase. Los recursos técnicos que se suelen acompañar a este tipo de metodología suelen ser las cartillas o barajas fotosilábicas.

El proceso que sigue el método silábico lo podemos sintetizar en los siguientes pasos:

- Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura.
- Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.
- Cada consonantes se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc.

- Cuando ya se cuenta con varios sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.
- Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
- Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.
- Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.

### 2.3.2. Modelos de procesamiento descendente

La historia de los modelos de procesamiento descendente es mucho más reciente que los de procesamiento ascendente. Sus orígenes se pueden remontar al siglo XVII con Comenius (1657) que fue quien ideó lo esencial de la metodología global, la enseñanza directa de palabras asociándolas con su significado sin intervención de ningún principio alfabético. Posteriormente, en el siglo XVIII fue Adam (1787) quien considera necesario promover una campaña “anti-método sintético”, estableciendo algunos fundamentos de lo que él consideraba debía ser el método: seguir el orden natural del lenguaje hablado; demorar el proceso de descomposición; explotar la acción del niño y el recurso lúdico y promover el aprendizaje de forma no-dirigida (Lebrero y Lebrero, 1988).

Sin embargo, hay que reconocer que fue Decroly, a principios de siglo, quien dio el impulso definitivo a los métodos de progresión analítica. En 1928 señala: “El método que preconizamos parte del estudio de la frase, pasando inmediatamente a descomponerla en palabras, el análisis de las sílabas y de las letras finalmente, por la síntesis, a la reconstrucción de nuevas palabras” (Decroly cit. por Molina, 1991, p. 179).

Durante el siglo XX las aportaciones de la Psicología de la Gestalt y la Psicología Evolutiva aportaron una fundamentación teórica, básicamente de orden psicológico, respecto al interés, la globalización y la percepción sincrética del niño



expuesta por Claparède, quien afirma que se perciben más fácilmente las totalidades que las partes. Aplicadas a la lectura, estas ideas implican claramente que la forma global de la palabra es lo que cuenta, no los caracteres alfabéticos individuales que la componen.

El movimiento de renovación pedagógica conocido con el nombre de “Escuela Nueva”, basándose en que el niño sólo puede sentir interés por aquello que percibe como una necesidad para él, supuso un nuevo avance en los métodos de marcha analítica, contribuyendo a que este tipo de aprendizaje lector se extendiera hasta la mitad del siglo XX, en algunos sectores de enseñantes por diversos países (Bélgica, Checoslovaquia, Italia y países de América, fundamentalmente, Argentina).

Los modelos descendentes suponen que los procesos de alto nivel son los relevantes para la obtención del significado, en tanto que los procesos de bajo nivel sólo sirven para confirmar las expectativas generadas por los niveles superiores.

Por eso, estos modelos también son conocidos como de arriba abajo o guiados conceptualmente. Estamos de acuerdo con la observación realizada por Maldonado (1990) acerca de que estos modelos no son, en realidad, modelos sobre el proceso de lectura, porque parten de la perspectiva de considerar la lectura como producto y porque no tienen capacidad para incluir los datos que surgen de las distintas investigaciones sobre lo que es el proceso lector.

Stanovich (1980) señala que los modelos descendentes, al desestimar la importancia de la información visual para el reconocimiento de palabras, ignoran los resultados de las investigaciones sobre movimientos oculares (Balota, 1994; Rayne & Pollatsek, 1989; Just & Carpenter, 1980; Rayner & Bertera, 1979) y cometen el error de "confundir la utilización de los índices visuales contenidos en el texto con los recursos cognitivos necesarios para tratar estos índices" (Stanovich, 1980 p. 46).

El proceso de lectura con el método global parte de unidades lingüísticas con significado. La enseñanza de la lectura no se centra en sus inicios en la decodificación grafema-fonema, sino en el estudio de unidades complejas con significado (frases, palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los

elementos más simples (sílabas y letras) en base a la descomposición de esas unidades significativas.

Las propuestas más radicales de este modelo niegan la necesidad del aprendizaje de las habilidades de descodificación e incluso han llegado a considerar éstas como perniciosas para una buena lectura.

Entre los métodos basados en los modelos de procesamiento descendente o analítico existen distintas formas de abordar el aprendizaje y los presentamos a continuación:

### **2.3.2.1. Método de la palabra generadora**

Este método se comienza por la lectura de palabras completas, que se van descomponiendo en sílabas y éstas en letras, para acabar estudiando estos últimos elementos. Parten de una serie de palabras escogidas (entre veinte y cien) que son como las generatrices de todo lo que se va a trabajar. Estas palabras que, en su conjunto, contienen todas las letras del alfabeto, se refieren a objetos, o personas muy relacionadas con el entorno afectivo y experiencias del niño, y casi siempre van acompañadas de su representación gráfica; son palabras cortas y fáciles de pronunciar.

En algunos centros escolares de Educación Infantil donde se utiliza este método, adornan las paredes de la clase con una serie de láminas en donde aparecen las palabras escritas acompañadas de su ilustración. Este decorado se mantiene durante un tiempo para que los niños vayan familiarizándose con las palabras antes de iniciarse en su análisis.

Una vez presentadas las palabras generadoras, según Jiménez (1989, p. 83) se pueden seguir dos criterios metodológicos:

- Aprendizaje previo de todas las palabras generadoras.
- Aprendizaje de cada palabra generadora con análisis de sus componentes y recopilación de nuevas palabras con los elementos ya aprendidos.

La secuencia que puede seguir tendría los siguientes pasos:

1. Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma.
2. Lectura de palabras.
3. Descomposición de la palabra en sílabas.
4. Descomposición de la palabra generadora.
5. Recomposición de la palabra generadora.
6. Combinación de las sílabas para formar nuevas palabras.
7. Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

Este método, aunque inicia el proceso lector con la palabra, respeta los principios psicológicos básicos de la metodología de progresión analítica: parte de una unidad lingüísticamente significativa, simultaneando el estudio sintético de la palabra con el estudio analítico de sus componentes (sílabas y letras), para terminar recomponiendo la propia palabra u otras nuevas.

### **2.3.2.2. Método ideovisual**

Fue popularizado por Decroly en 1936. Se trata de un método global o analítico que se fundamenta en los principios de globalización, interés, progresión de lo simple a lo complejo y prioridad de la percepción visual sobre la auditiva y motriz.

Consiste en la ideovisualización de tres o cuatro oraciones, que contienen un elemento común, o sea una misma palabra en las cuatro oraciones, pero en diferente situación (ejemplo: La muñeca de Sara es bonita; mi hermana tiene esa muñeca; me encanta la muñeca).

Por experiencias idiovisuales el alumnado descubre por sí solo el elemento repetido; que se lo toma, se lee, se escribe, se fija y se memoriza. Así se enseñan un número de palabras que contengan la mayor parte de los sonidos del alfabeto.

Aprendida esta etapa global, viene la etapa analítica que consiste en tomar una palabra y analizarla en sílabas, (ejemplo: lu-na) e inmediatamente se generaliza cada

una con las cinco vocales (la, li, le, lo, lu, na, ne ni, no nu) memorizadas estas sílabas se va por composición a formar nuevas palabras de aplicación (lana, lino, lona,...) y nuevas frases o sea la etapa de la recomposición; no se toma en cuenta la letra, el análisis termina en la sílaba.

Resumiendo el método ideovisual consiste en asociar órdenes escritas con actos, después con frases con representaciones imaginadas de actos o de situaciones, mediante una técnica que sostiene el interés de los niños y que permite numerosas repeticiones.

La aplicación de esta unión relacionaba la lectura con la vida misma del niño, posteriormente aseguraba la posibilidad de tomar los textos de lectura en el dominio de sus pensamientos, de relacionar, como el lenguaje y la lectura a su parte afectiva.

Las repeticiones que fuesen necesarias solo se realizarían mediante juegos y ejercicios analíticos, visuales o fonéticos. Así, el niño estaba en posición de juzgar por si mismo la calidad de su competencia lingüística.

Las disciplinas de la enseñanza debían ser consideradas como herramientas para el conocimiento y el dominio de los contenidos que le interesaban al niño. Es así como el niño debía introducirse en las lecciones que la escuela le proporcionaba, es decir, las lecciones de las cosas y, mejor aún, las lecciones de la vida.

Una objeción importante a este método es que este descuida en parte la atención a las percepciones auditivas y restringe los textos y las palabras claves, limitando el descubrimiento personal del niño y olvida que el lenguaje escrito precisa para su aprendizaje de un elemento externo y de un proceso sistematizado. Podemos decir que la lectura no es un acto espontáneo sino que por el contrario requiere un complicado montaje para sincronizar imagen y sonido.

Mialaret (1972) uno de los más entusiastas propagadores de los métodos globales, precisa las etapas de aplicación y las características psicopedagógicas de este método de la siguiente manera:

- ❖ Preparación de las adquisiciones globales a partir de palabras vivenciadas.

- ❖ Adquisiciones globales a partir del reconocimiento global de frases.
- ❖ Utilización del material a partir de sustituciones de palabras en frases, variaciones de género y número y sus repercusiones sintácticas, etc.
- ❖ Análisis y lectura de palabras, a partir de comparaciones, clasificaciones, analogías, diferencias, etc.
- ❖ Productos del análisis, que recoge la actividad del alumnado.

### **2.3.2.3. Método natural de Freinet**

Este método no trata la lectura directamente, sino mediante la escritura (el llamado texto libre); ésta a su vez se va desarrollando de manera experimental a partir del dibujo.

El principio que guía el método y las técnicas Freinet de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares consiste en considerar que se aprende por la actividad específica, esto es, se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo; a dibujar se aprende dibujando, etc.; es decir, por medio de la libre exploración y la experimentación, el niño aprende y conforma su inteligencia y sus conocimientos.

La lectura según este método, es sobre todo un medio de comunicación. Se establece un texto colectivo común basado en las motivaciones y experiencias del niño y en las actividades del lenguaje oral. Este texto sirve de punto de partida para un ejercicio de copia, reconocimiento de las palabras y de todo un procedimiento de tanteo experimental en el que cada alumno descubre semejanzas y diferencias hasta hacerse con el sistema de acuerdo con su propio ritmo.

El método natural consta de tres fases, una primera global, durante la cual se ha familiarizado con la figura gráfica de las palabras que son conocidas y frases de uso cotidiano para el niño. Después una segunda fase de reconstrucción activa, partiendo de los signos fonéticos de las palabras y expresiones que crea según una técnica propia primero, que va perfeccionando, pero que es un ejercicio que va pasando analíticamente del elemento a la síntesis viviente de la palabra. Durante la tercera fase,

se vuelve a la identificación global: cuando lee no deletrea, es decir, no busca descifrar la palabra mediante la lectura sucesiva de sus elementos. Si se ve reducida a esta necesidad es que no entiende la palabra, y, por tanto, es inútil que intente leerla. La lectura, durante mucho tiempo ideo-visual, antes de ser vocalizada, actúa exclusivamente por identificación y reconocimiento de las palabras del texto, lo que es propio de la lectura global.

Según el autor, si se emplea la lectura global para iniciar al niño en la lectura más o menos rápida de palabras cuyo sentido le es desconocido, es decir, sin estar relacionado con su vida, entonces el vicio es exactamente el mismo que el método tradicional: una falta de técnica deforma hasta la aberración el significado profundo de la escritura y la lectura.

Su lema es “Ayudar, ayudar, ayudar siempre, dejando al niño la impresión de que lo ha conseguido, de que ha franqueado una etapa, y puede, por tanto, con toda confianza, aventurarse nuevamente”, “Ayudar, ayudar, en lugar de corregir y sancionar”.

Este método se procede desde la mente del lector al texto y se concede gran importancia a la motivación y a los significados. Además, las actividades de iniciación quedan integradas en tareas globalizadas.

### **2.3.3. Modelos interactivos**

Según estos modelos, los procesos ascendentes y descendentes se complementan, dado que cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que un texto posee un significado y ese significado se reconstruye a partir del reconocimiento de unos signos y de la activación de unos mecanismos mentales que permiten entenderlo.

Para ellos, en la lectura se produce una interacción entre los procesos ascendentes, que dependen de la naturaleza del estímulo, y los descendentes, que estarían dirigidos conceptualmente. Esta es la postura asumida por los modelos denominados interactivos (Adams, 1982; Lesgold & Perfetti, 1981; Rumelhart, 1977;

Schwartz, 1984; Stanovich, 1980), según los cuales "la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector. Los procesos de arriba-abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector, mientras que los procesos de abajo-arriba aseguran que el lector esté alerta a cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas" (Alonso y Mateos, 1985, p. 57).

Los modelos interactivos propuestos por los distintos autores recogen la existencia de efectos de facilitación en la lectura de palabras que sólo cabe explicar por la influencia de procesos de un nivel superior (Maldonado, 1990). Aunque aquí nos estamos centrando en las relaciones entre decodificación y comprensión, los procesos interactivos pueden darse también entre los distintos niveles de procesamiento abarcados por los procesos de bajo nivel. Un buen ejemplo de ello es el modelo propuesto por Rumelhart & McClelland, (1982), en el que estos principios interactivos de flujo de la información de niveles inferiores a superiores y viceversa se aplican entre los niveles de características visuales, de letra y de palabra.

En la práctica educativa orientada por este modelo, se puede trabajar combinando los procesos de análisis y síntesis (métodos mixtos); o se puede enfocar los aprendizajes a partir de los elementos que favorecen la interacción entre los textos y el lector, en cuyo caso se parte de presupuestos de los métodos propiamente interactivos.

### **2.3.3.1. Métodos mixtos**

A partir de 1920 surgieron los denominados métodos mixtos o mitigados para dar una solución a la aparente oposición entre los utilizados métodos sintéticos o analíticos.

Los métodos mixtos pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Proponen que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las

correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimentan entre sí.

El enfoque metodológico mixto implica una triple fase: globalizada-analítica-sintética. Lo fundamental es que desde el principio, guiados por el profesor o profesora, se conjuguen simultáneamente la percepción globalizada y el análisis fonético.

Estos métodos se diferencian según sea su punto de partida. Así, se habla de métodos mixtos que parten de unidades amplias (palabras, oraciones, cuentos) y métodos mixtos que comienzan el aprendizaje a partir de las unidades mínimas del lenguaje (fonemas). El proceso es el siguiente:

❖ Análisis:

1. Presentación de la palabra y su representación gráfica.
2. Lectura de la misma.
3. Descomposición de la palabra en sílabas y las sílabas en letras o fonemas.

❖ Síntesis:

4. Recombinación de la palabra.
5. Combinación de sílabas conocidas para formar nuevas palabras.
6. Agrupación de palabra en frases.

Esencialmente consiste en “seleccionar palabras, oraciones y pasajes sencillos cuidadosamente graduados, que los niños analizan, comparan y sintetizan en forma más o menos simultánea desde el principio, y en tal forma que se familiarizan con los elementos del idioma, en el orden deseado, mientras aprenden el mecanismo de la lectura”. (Lebrero, 1999, pp. 61-62).

Desde este enfoque metodológico se consigue cultivar el gusto e interés por la lectura; una actitud positiva hacia el lenguaje escrito que es capaz de interpretar al



tiempo que es capaz de emitirle personalmente cuestiones claves para un aprendizaje significativo y duradero. Lebrero (1999, p. 62).

### **2.3.3.2. Enfoques interactivos**

En los enfoques interactivos, el lector es considerado como un sujeto activo que reconstruye el significado del texto. Lo que el sujeto ve en el texto y lo que el texto aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Según Solé,

Quando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como imput para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero, simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafofónico) a través de un proceso descendente. (Solé, 2008, p. 19)

Las propuestas docentes basadas en esta metodologías señalan, por una parte, la necesidad de que el alumnado aprendan a procesar los textos y sus elementos y, por otra, que aprendan las estrategias necesarias para su comprensión.

Estas propuestas señalan también que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis que conduce a la construcción de significado y al control de dicha comprensión.

El enfoque interactivo afirma que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre un tema. El proceso de lectura se inicia antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector comienza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer. Toda la expectativa de la lectura que el niño ha ido acumulando en sus contactos con el lenguaje escrito, todas sus informaciones previas permiten que antes de leer el texto se puedan anticipar o formular hipótesis sobre el mismo.

### **2.3.4. Enfoque maduracionista**

El modelo maduracionista, también llamado neuroperceptivo, tienen su origen en los trabajos de Hinslerwood (1895), Decroly (1927) & Orton (1928), que sientan las

bases para explicar algunos problemas lectores ocasionados por dificultades visoespaciales- neurológicas. Para estos autores, la lectura es básicamente un aprendizaje de tipo visual. Así, Decroly, considerado el padre de los métodos globales, está tan convencido de que la visión es prioritaria para acceder a la lectura que expone que el oído en el niño más bien trastorna la adquisición de las asociaciones visuales, motrices y gráficas.

Algunas investigaciones (Braslavsky, 1983; Molina, 1981) dejan de centrarse en funciones como la percepción y los significados globales para prestar atención a estudios más analíticos sobre las habilidades instrumentales o procesos cognitivos. En este marco, la lectura pasa a ser considerada como un proceso psicológico específico formado por la interacción de un conjunto de habilidades que, desarrolladas gradualmente, constituyen la llamada madurez lectora o momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o del aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho. (Downing & Thackray, 1974). La tarea didáctica, según este modelo, consistiría en favorecer los factores del desarrollo madurativo antes de iniciar a los niños de una manera formal en el aprendizaje de la lectoescritura.

#### **2.3.4.1. Factores madurativos**

No existe una teoría unificada sobre cuáles serían los factores integrantes de ese requisito global llamado madurez lectora. Sintetizando las distintas aportaciones y los instrumentos que los exploran (*Test ABC*, de Filho, *Batería predictiva*, de Inizan, *Prueba de madurez lectora*, de García Hoz, etc.), tales factores estarían relacionados con: el desarrollo de la percepción y discriminación visual, la maduración de la organización espacio-temporal y el desarrollo del lenguaje.

##### **❖ Percepción y discriminación visual**

Para poder leer se requiere ante todo una correcta percepción y discriminación visual. El entrenamiento de la capacidad de percepción y agudeza visual es un proceso continuo que comienza en el momento en que el niño nace y se va ejercitando constantemente. En la escuela, este ejercicio debe someterse a una programación que

asegure el progreso en el sentido adecuado teniendo como meta orientadora la discriminación visual de imágenes gráfico-simbólicas sobre el papel. Las tareas para conseguir este objetivo serían proporcionar al niño experiencias de:

- Percepción y discriminación de datos visuales recibidos de los objetos del medio y de los materiales manipulativos del aula.
- Discriminación de imágenes gráficas de carácter figurativo realista.
- Discriminación de imágenes gráficas de formas geométricas regulares.
- Discriminación de imágenes geométricas irregulares.

Todo esto en una progresión de tamaño de grande a pequeño y teniendo presente que una percepción visual correcta no consiste sólo en ver bien, sino en procesar y analizar adecuadamente los datos visuales. Esta tarea implica: a) percepción de formas, b) percepción de tamaños, c) percepción de colores y entramados, d) constancia perceptiva, e) percepción figura-fondo, f) percepción de posiciones y relaciones espaciales.

#### ❖ **Organización espacio-temporal**

El acto de leer supone una transposición del espacio gráfico en una percepción temporal. Primeramente, se da una percepción visual de las palabras escritas, para lo que no es suficiente una buena visión, sino que se requiere además una adecuada estructuración del espacio.

Hay que considerar: las posiciones de las letras en el espacio, el desplazamiento de los ojos de izquierda a derecha, el paso de una línea a otra, el reconocimiento del trazado de las grafías, (para un niño de cinco años es fácil confundir, por ejemplo, la p con la d, q o b), la secuenciación de las mismas, los espacios entre palabras, signos de puntuación, etc. Por tanto, desde la perspectiva del plano visual, la organización espacial será un elemento que facilitará o dificultará el aprendizaje de la lectura.

El proceso seguido en el desarrollo de la organización espacial sería el siguiente: En primer lugar, el niño adquiere las nociones espaciales básicas orientando el espacio en relación a sí mismo (delante-detrás, a la derecha-a la izquierda, etc.).

Luego, puede orientarse en el espacio en relación con los objetos del mundo exterior (delante de, a la derecha de, etc.). Superada esta fase, el niño está en condiciones de orientarse en sus desplazamientos (desde...hasta, alrededor de..., etc.) y de reconocer las relaciones espaciales de los objetos entre sí (estructuras, secuencias, series...).

El acto de leer también supone una cadencia muy particular de los sonidos, que es lo que convierte un conjunto de fonemas en una unidad lingüística con sentido. Para ello se requiere un desarrollo suficiente de la organización temporal que facilite la apreciación de la cadencia, duración y velocidad de una frecuencia fónica.

La percepción y discriminación visual debe ser completada con actividades dirigidas a la exploración-orientación en el espacio y a la toma de conciencia del tiempo, mediante la educación rítmica.

Para encauzar bien las actividades encaminadas al desarrollo de estos factores de la madurez lectora, es necesario potenciar una actitud positiva hacia la realización de los ejercicios, evitando el aburrimiento y no forzando su ejecución. También es necesario evitar el fracaso inicial, no proponiendo nunca actividades que el niño no pueda realizar.

#### ❖ **Desarrollo del lenguaje**

Un desarrollo adecuado del lenguaje oral, tanto en su vertiente comprensiva como expresiva, es también necesario para que los niños se inicien en el aprendizaje de la lectura y escritura con facilidad y provecho. El desarrollo de la función simbólica le va a permitir establecer relaciones entre los signos gráficos y sus significados correspondientes (Mialaret, 1972), así como las habilidades de comunicación oral adquiridas en su interrelación social le va a hacer comprender las correspondencias entre el lenguaje oral y el escrito, y el dominio de un vocabulario básico, además de ser

un importante elemento motivados, le va a permitir comprender lo que lee. Los métodos maduracionistas o neuroperceptivos han sido muy populares en las escuelas españolas durante las dos décadas anteriores a la Reforma Educativa de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Para apoyar el desarrollo de los llamados factores madurativos, las editoriales elaboraron gran cantidad de materiales didácticos que se utilizaron con profusión en las actividades escolares de pre-lectura y pre-escritura, pero cuya idoneidad para favorecer el aprendizaje lector no está probado.

Hoy en día, un creciente número de investigadores y docentes cuestionan no sólo su práctica sino también su fundamentación teórica, ya que se basan en una concepción parcelada de los procesos de aprendizaje y en el interés por ocuparse de los aspectos neuroperceptivos en vez de los psicolingüísticos. Por ello, se opta por buscar otras vías a partir de modelos que sitúen al niño y a sus motivaciones como centro del aprendizaje lector, y que potencien el desarrollo de sus habilidades psicolingüísticas y la capacidad de construir su propio conocimiento.

Como profundizaremos en el capítulo siguiente, los nuevos enfoques resaltan la importancia del papel de la familia, de la escuela y del docente como agentes motivadores, prestan atención prioritaria al desarrollo del lenguaje oral, a las características diferenciales del lenguaje escrito, a los aspectos metalingüísticos y pragmáticos, y a la comprensión y valoración de la utilidad de la lectura y escritura. En definitiva, responden a la concepción comunicativa y funcional del área de la lengua en los documentos curriculares de la actual normativa educativa y, por lo general, están siendo bien acogidos por el profesorado y por quienes se dedican a tareas de alfabetización.

### **2.3.5. Ventajas e inconvenientes de los métodos sintéticos vs analíticos**

La enseñanza del lenguaje escrito en la escuela desde tiempo inmemorable ha estado determinada por la decisión que adopte el profesorado sobre la eficacia o no de dos métodos, teniendo muy presente las múltiples posibilidades que ambos ofrecen. Tanto la metodología analítica como la sintética tratan de hacer comprender al niño

que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero mientras los sintéticos comienzan por el estudio de los signos o de los sonidos elementales; los analíticos persiguen obtener el mismo resultado colocando al niño desde el comienzo frente al lenguaje escrito.

No pretendemos abordar dentro de este apartado cuál es el mejor método para la enseñanza de la lectura, ni con qué tipo de métodos se consiguen mejores resultados, ya que las conclusiones de varios estudios apoyan diferentes orientaciones y nada definitivo puede mostrarse sobre qué método es mejor (Farr y Roser, 1979).

Hoy en día, por el contrario se considera que no hay método ni mejor ni peor en sí mismo. La eficacia va a depender de múltiples variables como son el pensamiento, la actitud y la motivación del profesorado, el ritmo de aprendizaje, la actitud del discente, los materiales y recursos, el contexto de relación del alumnado...

En principio, no debemos de generalizar para toda la población que un método es más eficaz que otro ni siquiera para un aula. Es especialmente necesario metodologías individualizadas usando varias metodologías a la vez, combinando las ventajas que unas y otras nos ofrecen. En este sentido, en la actualidad se tiende a hablar de estrategias para la enseñanza de la lectura más que ceñirnos a un método en exclusivo que no resulta ni operativo ni lógico en los tiempos que corren donde la pluralidad es la base y a su vez la grandeza de la sociedad actual.

A continuación pasamos a reseñar algunas ventajas e inconvenientes que ambas metodologías tienen si las abordamos en exclusividad y como única alternativa de aprendizaje.

A) Sintéticos:

Las **ventajas** que se han barajado a favor de los métodos sintéticos generalmente se centran en dos aspectos fundamentales:

- La mayoría del alumnado aprende con mayor “rapidez” fruto de la intervención de procesos memorísticos.

- Mayor autonomía al alumnado desde el comienzo de su aprendizaje para leer cualquier palabra al conocer todos sus componentes.

Lebrero y Lebrero (1988) alude a las siguientes razones:

- Es un proceso eficaz en el aprendizaje del código para establecer la correspondencia grafema-fonema.
- Hace del niño un lector autónomo, al poder identificar cualquier palabra que se le presente por primera vez.
- Es un sistema económico por requerir un aprendizaje de un número reducido de reglas de transformación grafema-fonema.
- Es necesario conocer la estructura del idioma en sus elementos menores para poder dominar el mecanismo lector.
- La pronunciación y figura de la letra quedan como “oculta” cuando se logran el mecanismo de la lectura, inmediatamente se combinan en palabras y frases comprensivas.
- El método fonético tiene más sentido desde el punto de vista de la psicología cognitiva (Ausubel, 1978).
- La percepción aislada de los fonemas tiene por objeto fusionarlos en unidades significativas como son las palabras y las frases.
- Se consigue una articulación correcta y una precisión en la lectura y escritura.
- La transferencia más eficaz del sistema oral al gráfico se produce a nivel de la sílaba (Gibson, cit por Fieldman (1978).
- Permite la asociación por medio de distintos canales sensoriales, lo que los hace recomendables para alumnos con dificultades o n.e.e.

Dentro de los métodos sintéticos son los fonéticos o fónicos los más aconsejados incluso en la actualidad (Ausubel, 1987; Clemente, 1999; Cuetos, 1988; Secadas y Rodríguez, 1981) por establecer la relación grafema-fonema.

Los trabajos de Chall (1983) y de Evans & Carr (1985) han mostrado que los niños que aprenden a leer utilizando métodos fonéticos superan a los que siguen métodos globales en los primeros años de escolaridad. Igualmente, las investigaciones de Alegría, Pignot & Morais (1982) & Blachman (1987) ratifican este hecho, al descubrir que la mejora de las habilidades de análisis fonológico juega un papel principal en la adquisición del código alfabético.

Los inconvenientes que se señalan para los métodos sintéticos suelen ser las argumentaciones que se postulan a favor de los métodos de marcha analítica, los cuales podemos sintetizar en dos factores principales:

- a) La poca motivación que producen en el alumnado, pudiendo producir aversión hacia la lectura.
- b) Al darse prioridad al significativo se relega a un segundo plano el proceso comprensivo de la lectura.

Al respecto, Lebrero y Lebrero (1988) señalan algunos más:

- No responden en sí mismos a los intereses infantiles.
- Se favorece la memorización mecánica, no teniendo en cuenta otras funciones psíquicas.
- El proceso de aprendizaje es inverso a la evolución infantil: procede de lo simple a lo complejo desde el punto de vista adulto.
- Exige la reversibilidad del pensamiento no propia del niño al comenzar el aprendizaje.
- Impide el descubrimiento personal de la lectura por presentar al niño las claves de la lectura.



- Se sacrifica la comprensión del texto para privilegiar el desciframiento.
- Crea una actitud negativa hacia todo lo relacionado con el mensaje escrito.
- En el caso de los métodos alfabéticos, el resultado final no se obtiene de la unión de los resultados parciales.
- Los métodos basados en la letra conducen al deletreo.
- Los métodos basados en la sílaba conducen al silabeo.

Hoy en día, el método alfabético es el más desacreditado porque parten de elementos abstractos y carentes de sentido (las letras) enseñándolas sin relación alguna con el lenguaje hablado.

Antes se pensaba que los niños que aprendían en Educación Infantil el nombre de las letras, alcanzaban mejores resultados en lectura. Onmacht (1969) indicó que la enseñanza de los nombres de las letras no es útil. Llevó a cabo un estudio en el que a un grupo se le enseñaba sólo el nombre de las letras; a un segundo grupo las letras y sus sonidos normales y al tercer grupo, nada en absoluto. Los resultados demostraron que sólo el grupo al que se enseñó los sonidos era mejor que el grupo control al que no se le enseñó nada.

#### B) Analíticos:

Respecto a los métodos analíticos los que abogan en su favor citan como ventajas las siguientes premisas: se apoyan en los principios evolutivos del alumno; parten de formas de lenguaje con significación y del entorno familiar del alumno; se tienen en cuenta los principios de interés-necesidad de los niños; son más alegres y divertidos por lo que se crea mayor interés por la lectura.

Lebrero y Lebrero (1988) señalan las siguientes ventajas:

- Responden a la percepción infantil y al movimiento de los ojos por unidades amplias.

- Fomenta la motivación significativa y la actitud creadora en orden creciente, según se trate del punto de partida de la unidad del pensamiento de menor a mayor amplitud (palabra, frase, cuento).
- Impulsa el trabajo intelectual y la investigación personal.
- La observación visual y la retención contribuyen a una mejor adquisición de la ortografía.
- Pone en juego la actividad total del alumno: funciones cognoscitivas, afectivas, motóricas.
- El reconocimiento es mayor cuando la unidad de percepción es menos compleja (palabra).

Algunas de las limitaciones de los métodos global han sido resaltados por varios autores, entre los que podemos citar a Neus (1961), Ausubel (1978), Borel-Maisonny (1976), Secadas y Rodríguez (1981), Clemente (1987). Entre ellas podemos destacar las siguientes:

- No es posible la identificación de palabras nuevas sin el conocimiento del código escrito.
- Convierte las correspondencias entre grafemas y fonemas en un lenguaje pictórico o gráfico, pero no alfabético.
- Se favorece la inexactitud e invención en la lectura en orden creciente conforme aumenta la amplitud del campo visual: palabra, frase, cuento.
- Cuando las unidades amplias proceden del contexto adulto, no responden a la expresión infantil.
- El proceso de aprendizaje es más lento al implicar el conocimiento de todas las palabras como unidades diferentes.
- Su correcta aplicación requiere un profesorado preparado convenientemente, activo e imaginativo.

## **2.4. ENFOQUES ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.**

Tres de los enfoques más conocidos y trabajados en este campo de la enseñanza de la lectura, son la enseñanza directa, el lenguaje integral y el constructivismo, los cuales se describen a continuación.

### **2.4.1. Enseñanza directa**

La enseñanza directa es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de conciencia fonológica. Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Si bien hacen énfasis en que una destreza básica para poder leer es el reconocimiento de palabras, insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades.

Parten de que el aprendizaje de la lectura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, por lo que es necesario que los niños desarrollen la capacidad para analizar la estructura fonológica de la lengua. Así, numerosos estudios sugieren que la ausencia de conciencia fonológica es un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y escritura (Adams, 1982; Jiménez y Ortiz, 1995; Muter & Snowling, 1998; Rueda, 1995).

Desde esta perspectiva se considera que la correspondencia grafema-fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto y que este descubrimiento permite la toma de conciencia de los segmentos del habla, es decir, que son las letras las que nos faciliten la conciencia de las unidades fonológicas. Por lo tanto, la conciencia fonológica es un efecto de la instrucción lectora.

En palabras de Alegría et al. (2005, p. 10) la vía indirecta o fonológica permite la identificación de las palabras, el sistema atribuye fonemas a las letras, y para aprender a hacer esta operación el aprendiz necesita comprender el código alfabético,

lo que le exige haber aislado mentalmente los fonemas. Solo entonces el niño será capaz de concebir las palabras “luna” y “cuna” como formadas por cuatro fonemas, de los cuales es el primero el que distingue una de otra. A esto se le conoce como conciencia fonológica.

En un sistema alfabético, la percepción y producción de mensajes escritos requieren que el aprendiz sea consciente de las unidades que componen el lenguaje oral, de su estructura fonológica, a diferencia de la percepción y producción del habla, en las que los aprendices utilizan las representaciones fonológicas de forma inconsciente (Defior, 1999). Por tanto, la conciencia fonológica exige un tipo de reflexión consciente que permita aislar mentalmente las unidades fonológicas que constituyen las palabras.

Ciertos aspectos de la conciencia fonológica preceden en su desarrollo al aprendizaje de la lectura. Se ha demostrado que niños prelectores son capaces de segmentar palabras en sílabas dando un golpecito o palmada con las manos. Igualmente otros aspectos de la conciencia como la rima se revelan en niños pequeños antes de comenzar a leer.

Sin embargo, hay otras tareas que exigen la segmentación en fonemas que no están al alcance de los niños prelectores. Esto es lo que se denomina conciencia fonémica, la cual es imprescindible para la comprensión del código alfabético, ya que para entender lo que representan las letras de una palabra escrita el aprendiz tiene que ser capaz de aislar mentalmente los fonemas correspondientes en la palabra hablada. Esta habilidad no se desarrolla de manera espontánea, tal como han podido demostrar experimentalmente el grupo de investigación de Morais et al. (1987) con adultos iletrados los cuales fueron incapaces de realizar la tarea de suprimir el fonema inicial. Por el contrario, un grupo de adultos del mismo entorno social pero alfabetizados pudo llevarla a cabo. Otro grupo de investigación liderado por Read et al. (1986) demostraron que los lectores chinos que sólo utilizan el sistema logográfico propio de esta lengua, que no representa fonemas, son incapaces de realizar tareas de supresión como la descrita anteriormente.

Ello conlleva varias implicaciones en la enseñanza de la lectura: la conciencia fonémica no se desarrolla espontáneamente; la estructura fonémica del habla tiene que ser explícitamente revelada al aprendizaje lector y que esto no ocurre sino es en el contexto del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético como el nuestro.

Adams (1990) diferencia hasta cinco niveles de dificultad en las tareas que miden conciencia fonológica. Estas tareas son, de menor a mayor complejidad: recordar rimas familiares; reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras; tareas de recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba, segmentar la palabra en fonemas y añadir, omitir o invertir fonemas y producir palabras o pseudopalabras resultantes.

Los defensores de la enseñanza directa afirman que la adquisición de estas habilidades fonológicas que sirven de base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura es totalmente antinatural, ya que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativa real; entonces, es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/grafía. El enfoque enfatiza que el uso del contexto (lingüístico, comunicativo) es poco importante en la lectura.

En resumen, esta orientación parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades (y, en este sentido, que hay cosas más fáciles y otras más difíciles de aprender) y que, por tanto, la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades (Defior, 1994).

#### **2.4.2. Lenguaje integrado**

Este enfoque fue propuesto por autores como Kenneth y Yetta Goodman (1990), quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural". Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las

convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el infante debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral hacen énfasis en lo siguiente:

1. Desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc.
2. Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido. Leer equivale a buscar significado, y éste se encuentra en los textos reales. Cualquier intento de simplificar el lenguaje y la estructura de un texto resultará en una violación que impedirá un aprendizaje real.
3. Los programas escolares de lectoescritura deben construirse sobre los conocimientos previos y deben utilizar motivaciones intrínsecas. La lectoescritura es una extensión del aprendizaje integral y natural del lenguaje: es funcional, real y relevante.
4. La lectoescritura evoluciona del todo a la parte, de lo general a lo preciso, de lo grueso a lo fino, de lo altamente concreto y contextualizado a lo más abstracto, de contextos conocidos a los no conocidos.
5. La enseñanza de la lengua debe estar centrada en el aprendiz.
6. La lengua se aprende mejor cuando se mantiene íntegra y no se descompone en componentes ni habilidades específicas.
7. La enseñanza de la lengua debe integrar escucha, habla, lectura y escritura.
8. El lenguaje ha de ser introducido en las clases de forma significativa y funcional.
9. Situar a los niños en contextos sociales, en los que se crean contextos comunicativos, es de gran importancia en la enseñanza de la lengua. La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector.

10. El planteamiento también afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es un guía, y debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, etc.
11. Es fundamental en el proceso de adquisición de la lectura las interacciones plenas y masivas con padres, otros adultos o pares más capaces que facilitan el control que los niños pueden llegar a realizar del propio aprendizaje.
12. Un punto importante es la idea de cooperación, es decir, los niños se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.

A continuación presentamos algunos conceptos claves de este enfoque siguiendo a Goodman (1990):

**a) El niño**

- Enseñanza centrada en el niño.
- Desarrollo del pensamiento crítico.
- Experiencias adecuadas en función del nivel de desarrollo.
- Grupos de diferentes niveles educativos y familiares.

**b) La escuela**

- Pone el acento en la lecto - escritura emergente.
- Lenguaje a través del currículum.
- Instrucción en la lectura basada en la literatura.
- Temas cíclicos y unidades temáticas.

**c) La lectura**

- Pedagogía crítica.

- Búsqueda de estrategias para "cuestionar" a maestros y estudiantes.
- Escuelas "sin calificaciones jerárquicas".
- Educación en cooperación y colaboración.
- Resolución de conflictos.
- Evaluación auténtica.

Entre los principios en que se apoyan sus estrategias de enseñanza cabe destacar los siguientes:

- a) Los adultos se consideran como modelos lectores. En este sentido el niño aprende viendo a las personas con las que se relación por ejemplo cómo coger el libro, la entonación de las frases, incluso la estructura de la historia, etc.
- b) La lectura es valorada por encima de otras actividades en la vida cotidiana de los niños. El interés que los adultos, miembros más expertos de la comunidad, muestren por las situaciones y los materiales de lectura son factores decisivos no sólo para facilitar el aprendizaje infantil sino también para desarrollar actitudes positivas y naturales hacia la lectura.
- c) La presencia de materiales de lectura significativos para el niño en sus actividades cotidianas y que no han sido elaborados con finalidades exclusivamente didáctica. Es decir, textos cuyo lenguaje no se aleje del lenguaje oral natural. Además, que el niño seleccione sus propios materiales fomenta que la motivación y el control vayan de la mano en el aprendizaje. En este contexto, algunos autores comentan que es importante que las historias con las que se encuentren los principiantes se amolden a su conocimiento implícito de la estructura de la historia, y ello porque la predicción puede facilitar ese aprendizaje en sus primeros momentos. Parece interesante, en este sentido, la posibilidad de registrar en formato escrito historias que el mismo niño cuente para que se conviertan en material de trabajo para el mismo niño o sus compañeros de clase.



- d) El aprendizaje de la lengua en situaciones naturales se centra en la negociación de significados y no en la corrección de la forma. Está guiado por los intereses del niño y libre de ansiedad, de aquí que una aproximación afectiva al aprendizaje de lectura se considere importante. Un ambiente natural cargado de elementos motivadores les acerca a la lectura como una actividad reconfortante que les aporta cosas, y ello lejos de la ansiedad por adecuarse a unos criterios de evaluación que continuamente exigen al niño logros inmediatos.

En suma, enseñar a leer adoptando la filosofía del lenguaje integrado supone introducir a los niños en el medio impreso como algo significativo y tomando como punto de partida el contexto en el que cotidianamente se desenvuelven.

### **2.4.3. Enfoque constructivista**

El enfoque constructivista, a diferencia de los dos anteriores, propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto, e invita a los pequeños a buscar formas de solventar dicho reto o problema. En este enfoque se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización, con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones y textos completos.

Tiene dos objetivos ligados, aunque pueden diferenciarse: por un lado, se trata de que los niños adquieran el código alfabético. Es decir, que aprendan que, en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Los constructivistas reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo. Entre sus representantes nos encontramos con Ferreiro, (1990); Teberosky, (1992) & Kaufman, (1988). Se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura "letrada". Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, qué tipo

de estructura tienen distintos tipos de textos, qué tipo de disposición gráfica caracteriza a cada una y qué vocabulario específico usa. Ambos objetivos pueden complementarse en una sola sesión de clase.

Así mismo, parte de que entre saber y no saber hay muchos pasos intermedios. Este saber o no saber no están determinados por la información que ha dado el docente. En cualquier clase, habrá niños con niveles de conocimiento distintos. En vez de negar este hecho, es necesario aceptarlo y usarlo positivamente, uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Es decir, el alumnado trata de escribir o leer de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la información que el maestro u otros niños les dan. En tal sentido, este enfoque propone hacer un uso cotidiano de actividades en pequeños grupos (de dos o tres niños) que puedan compartir dudas e informaciones. Contrastar con otros la forma de escribir o leer algo, ver las diferencias y tratar de encontrar, en conjunto, una solución es probablemente la manera de avanzar lo mayor posible. El maestro juega un papel crucial: idear las actividades, dar información cuando ésta es necesaria para la resolución de la tarea, y hacer señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad, los errores son una parte necesaria del proceso.

Desde ópticas constructivistas debemos tener presente que el alumnado de Educación Infantil tienen ya un conjunto de conocimientos adquiridos. En ellos se incluye la capacidad discursiva y sintáctica próxima a la adulta.

Se hace especialmente necesaria la utilización social adulta del lenguaje escrito. Para ello es importante favorecer situaciones en las que el menor pueda experimentar por sí mismo la funcionalidad del lenguaje escrito, por ejemplo, leer una nota que las familias mandan al profesorado, o leer los ingredientes que necesitamos para hacer su postre favorito, o hacer una invitación a los amigos de la clase vecina.

No se puede pensar que los niños estén motivados a leer y a escribir si no viven experiencias de leer y escribir. Hay que leer y escribir para ellos, para que ellos también

quieran hacerlo. El niño aprenderá a través de la imitación y la participación en actividades propias del adulto.

Si el niño aprende de la interacción, en situaciones de enseñanza-aprendizaje es interesante distribuir a los niños en pequeños grupos, para que practiquen el intercambio de información y de elaboración de escritos y lecturas en común.

La fuente de información es tanto escolar como extraescolar y los niños pueden aprender de sus compañeros y todos pueden contribuir a la mutua alfabetización.

Dentro de los aprendizajes involucrados en el proceso de alfabetización es necesario distinguir como hace Ferreiro (1989):

- ❖ El aprendizaje de ciertas convenciones fijas, externas al sistema de escritura (orientación, tipo de letras.).
- ❖ El aprendizaje de la forma de representación del lenguaje que define el sistema alfabético.

Los profesionales de la enseñanza otorgarán intención significativa desde el principio a las producciones del niño, especialmente cuando las producciones no son aún convencionales.

Igualmente, los textos que han de leer los niños no tienen por qué dar más importancia a las letras que salen que a los contenidos de que son portadores.

La metodología utilizada se base en el diálogo, que permita la continua negociación entre niños y maestros, para que los pequeños puedan salir de sus teorías infantiles y construir progresivamente las convenciones sociales implicadas en las actividades de leer y escribir.

De esta forma los maestros deben:

- Conocer el conjunto de "ideas previas", "esquemas de conocimientos" a partir de los cuales intervenir en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.
- Saber la información que necesita el niño para aprender.

- Poder dar orientaciones que ayuden al niño en el momento evolutivo que está.

Asimismo, los defensores del aprendizaje de la lectura desde ópticas constructivas postulan:

- Tratamiento del error. No existe el error, los fallos son fases, pasos de aproximación hacia el modelo correcto.
- Leer no es descifrar. Saber leer y escribir quiere decir ser capaz de producir o interpretar diferentes tipos de textos según sea necesario en determinadas situaciones.
- No se aprende a leer y a escribir, sino a leer y escribir textos diferentes para finalidades diferentes.

En relación a la manera en que se aprende tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

#### ■ Interacción

La maestra o el maestro, los compañeros y las compañeras, cualquier adulto, serán los mediadores humanos entre lengua escrita y aprendizaje.

#### ■ Situaciones de uso

El niño y la niña no aprenden por el machaque sistemático, silabeando o aislando fonemas. Lo aprende utilizándolo como comunicación.

Utilizaremos la lengua escrita en situaciones de uso; resaltando la funcionalidad de este aprendizaje. Si es bien cierto que el mundo está lleno de estímulos como carteles, vallas publicitarias, periódicos, televisión...dejemos de permanecer ajenos a ello en la escuela y usémosles como un importante motivador en el proceso lector del niño y no nos basemos en el libro como único promotor de este aprendizaje.

### ■ Contexto y Funcionalidad

El niño no aprende a hablar utilizando palabras sin ton ni son, no se fuerzan situaciones. Se utiliza el lenguaje cuando hay una necesidad. Hay que utilizar la escritura dentro de una situación que sea necesario, dentro de situaciones donde se cumpla una función.

### ■ Intencionalidad

Para que el lenguaje tenga una funcionalidad, ha de comunicarse, ha de haber acción por las dos partes. La madre da intencionalidad a lo que el niño dice.

Como se puede apreciar este enfoque comparte algunos puntos con el lenguaje integral, en especial, la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas, y que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde su inicio. De la misma manera, ambos comparten la noción de que leer no es decodificar, sino buscar significado.

## **2.5. LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA**

Cada niño es un ser único e irrepetible, en consecuencia, las capacidades y la forma de aprender son únicas. Las diferencias de las personas en cuanto al desarrollo de sus capacidades requieren ser tomadas en cuenta a la hora de la planificación de estrategias, para permitir el desarrollo de las potencialidades de los discentes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en los tiempos actuales debe centrarse en prácticas educativas donde el alumnado participe activamente en el aprendizaje.

La investigación sobre la influencia que tienen las diferentes prácticas que los docentes ponen en marcha para enseñar a leer y escribir en los resultados de aprendizaje de los niños ha aportado más preguntas que conclusiones (Castells, 2009; DeFord, 1985). El efecto de las diferentes prácticas docentes en el aprendizaje inicial de la lengua escrita conlleva necesariamente delimitar las características de las distintas prácticas docentes llevadas a cabo por el profesorado que imparte docencia

en estas etapas y, por otra parte, la relación de éstas con los resultados académicos en las diferentes aspectos del desarrollo de la competencia lingüística en el alumnado.

Existen diferentes posturas que plantean cómo llevar a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita. Algunas parten de la hipótesis de que la instrucción explícita del código materializada en la relación grafema-fonema (letra-sonido) es la clave que permite la comprensión de la lengua escrita: estos planteamientos enfatizan la importancia de una instrucción temprana, sistemática e intensiva de la decodificación y la necesidad de reforzar ante todo la mecánica de la lectura (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005; Cuetos *et al.*, 2003; McGuinness 2000). Otros planteamientos relativizan el objetivo del conocimiento del código, destacando que el descubrimiento de su funcionamiento se produce a través de experiencia en las que interactué con la lengua escrita todo lo cual le permita conocer la funcionalidad de este aprendizaje (Fons, 1999; Goodman, 1995; Haas Dyson, 1991; 2006; Juel, 2006; New, 2006; Teberosky & Colomer, 2001; Teberosky y Soler, 2003; Wells, 1988) lo que conlleva tomar en consideración el género discursivo como unidad para el diseño de secuencias didácticas (Maruny, Ministral y Miralles, 1998; Nemirovsky, 1999; Ribera, 2008; Teruggi, 2007).

Las diferencias entre estos planteamientos, que son frecuentemente presentados no sólo como opuestos, sino como excluyentes (Barrio, 2006; Clemente y Domínguez, 1999), se percibe también en el desarrollo del currículum por parte del profesorado de las etapas educativas que se corresponden en relación el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita con el 2º ciclo de Educación Infantil y 1º ciclo de Educación Primaria ya que promueven, en mayor o menor medida, uno u otro presupuesto (Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2010).

La nueva nomenclatura de prácticas docentes para aprender a leer y escribir que encontramos en muchos estudios es heredera de la clasificación de métodos de lectura llamados sintéticos, analíticos o mixtos, que buscan coincidir con los procesos básicos y específicos que cada visión considera que los niños realizan para aprender a leer y escribir (Domínguez y Barrio, 1997; Solé & Teberosky, 2001). Esta terminología no resulta del todo efectiva ya que autores como Anguera *et al.* (2002) han constatado

que muchos docentes tienen dificultad para denominar y caracterizar su práctica y que demandan formación en este sentido.

Diversos estudios han profundizado en las características de las prácticas docentes. Algunos (Artiles, 1997; Jiménez y Guzmán, 2003) han partido de una tipificación previa de la práctica en función de los parámetros clásicos y se han propuesto clasificar a los docentes en función de la confirmación de alguno de esos planteamientos. Otros estudios han ido más allá de la mera adscripción y se han planteado explorar cómo es la práctica, sirviéndose tanto de instrumentos diseñados para obtener la autodeclaración de los docentes (DeFord, 1985; González, Buisán y Sánchez, 2009; Jiménez, Artiles y Yáñez, 1997) como de observaciones de aula (Connor, Morrison y Katch, 2004) o bien de ambos (Castells, 2006; Lenski, Wham y Griffey, 1998; McMullen *et al.*, 2006; Pressley *et al.*, 2001).

Los resultados obtenidos permiten establecer tipologías de práctica. Así, el cuestionario TORP1 (DeFord, 1985) consideró las prácticas en función del tipo de instrucción que contempla: práctica centrada en el código (en el original, *phonics*); práctica centrada en el reconocimiento de palabras (en el original, *skills*) y práctica centrada en la construcción de sentido desde textos (en el original, *whole language*). Otras investigaciones, como las de Artiles (1997), Jiménez *et al.* (1997) y Jiménez y Guzmán (2003) han distinguido dos orientaciones: global-analítica (o *top-down*) frente a sintética (o *bottom-up*). Castells (2006) ha contemplado tres posibilidades de práctica: sintética, analítica o analítica-sintética y Lenski *et al.* (1998) otras tres: tradicional, ecléctica o constructivista. Por su parte, González *et al.* (2009) distinguen también tres posibilidades: prácticas instruccionales, multidimensionales y situacionales en función de cuatro dimensiones o factores: instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin; escritura autónoma, aprendizaje situacional; productos de aprendizaje, homogeneización; uso de emergentes, diversidad de materiales.

Los sucesivos estudios han ido aportando complejidad a la caracterización de la práctica, superando una visión dicotómica que restringe las opciones docentes a la orientación hacia el código o hacia el sentido; profundizando en aspectos como los

materiales de aula utilizados o los contenidos que se priorizan (Artiles, 1997; Jiménez y Guzmán, 2003) o bien añadiendo otros aspectos relacionados con la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje como los objetivos de lectura y escritura planteados, la unidad de trabajo considerada (fonema, palabra, tipo de texto o género discursivo), la planificación de la enseñanza, el tipo de interacción entre profesor y alumno o la organización de aula y la evaluación (Jiménez et al., 1997; Lenski et al., 1998; McMullen et al., 2006; Pressley et al., 2001). El trabajo de González et al., (2009), ha identificado los factores que diferencian tres grandes perfiles de prácticas: prácticas instruccionales, multidimensionales y situacionales. Esto ha permitido obtener un cuestionario que hemos utilizado en este estudio para identificar qué dimensiones son las más frecuentes en las aulas estudiadas, la relación de estas dimensiones con las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura (fonético, silábico, mixto, global y constructivista) que dicen seguir los docentes con su alumnado y explorar las condiciones más favorables que generan para el aprendizaje de la lengua escrita.

Por otra parte, trabajos como el de Connor et al. (2004) han incorporado a la caracterización de la práctica el factor temporal, considerando la posibilidad de que las opciones docentes varíen en función del progreso de los niños durante el curso académico y abriendo por tanto la caracterización a un mayor dinamismo.

El análisis de las prácticas se ha vinculado asimismo con la interacción que se genera en las aulas a propósito de experiencias de aprendizaje con la lengua escrita - con quién y para qué interaccionan los niños, qué contenidos se canalizan en esa interacción- y se ha explorado su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre estos estudios encontramos trabajos que se han ocupado de la escritura en grupos (Pascucci, 1995; Teberosky, 1992) o parejas (Morani y Pontecorvo, 1995), o en interacción docente-niños (Ribera, 2002; Ríos, 1999) mientras que otros han combinado el interés por la composición grupal y las intervenciones docentes (Díez Vegas, 2004; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1991; Torres y Ulrich, 1995; Zucchermaglio 1991). Por otro lado, se han llevado a cabo investigaciones centradas en situaciones de lectura en gran grupo en el aula (Borzzone y Rosemberg, 1994; McKeown y Beck, 2006;



Pentimonti y Justice, 2010) y otras, en cambio, que combinan lectura y escritura (por ejemplo, Pianta, 2006).

En estos análisis han aflorado cuestiones relevantes para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita en contextos formales como son la organización social de la interacción entre iguales o entre niño con otro niño con mayor competencia o adulto; la orientación cooperativa o argumentativa de la interacción (Pontecorvo & Zucchermaglio, 1991; Zucchermaglio, 1991) o el *apoyo social* para la resolución de las tareas (McKeown & Beck, 2006, Pentimonti & Justice, 2010).

El interés por estos tres aspectos ha sido integrado por varios autores que han explorado los turnos de intervención de niños en tareas de escritura colaborativa (Morani y Pontecorvo, 1995); las intervenciones de maestros en tareas de composición de textos (Ribera, 2002; Ríos, 1999) o las estrategias de interacción involucradas en las tareas de escritura (Díez Vegas, 2004).

Ésta y otras investigaciones se ocupan asimismo de los contenidos relacionados con la lengua escrita que se abordan en las interacciones generadas en el desarrollo de experiencias con la lengua escrita. Se han considerado contenidos de diverso tipo: las diferencias entre lengua escrita y lengua hablada (Teberosky, 1992); las rimas, conciencia fonológica, correspondencia letra-sonido; relaciones entre grafía y sonido; vocabulario de alto nivel y conceptos (Pianta, 2006) o la orientación de la interacción hacia aspectos de producción o de comprensión del texto (Borzzone & Rosemberg, 1994).

Gracias a estas investigaciones se conoce mucho más acerca de cómo se interacciona en la realización de tareas relacionadas con el aprendizaje inicial de la lengua escrita pero hay aspectos que aún necesitan ser estudiados. Buena parte de las investigaciones realizadas hasta el momento sitúan el foco de atención bien en el docente, bien en los discentes cuando interaccionan con sus iguales. Por ello, parece necesario seguir profundizando en el estudio de las formas de interaccionar de maestros y niños entre sí durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Obtener más datos sobre la estructura, función y contenidos de la interacción generada para llevar este aprendizaje permitiría, asimismo, avanzar en la resolución de varios interrogantes que permanecen abiertos como, por ejemplo: cómo interaccionan maestros y niños en aulas con diferentes tipos de prácticas educativas; cómo afectan los distintos patrones de interacción al progreso en el aprendizaje de los niños o cómo influyen los conocimientos previos en las maneras de interaccionar de los aprendices.

Se han realizado estudios sobre qué tipo de práctica garantiza el aprendizaje efectivo de los niños. Algunos de ellos han ofrecido una información sobre la formación específica a docentes o personal externo a las aulas con el fin de estudiar una práctica muy controlada y valorar sus efectos concretos, con o sin selección de poblaciones (ejemplo, Aram y Besser, 2009; Clemente y Domínguez, 1999; Craig, 2006, Roskos y Neuman, 2006). En otros casos, se ha partido de la tipificación de la práctica en función de la autodeclaración y/o observaciones de aula para valorar, a la luz de evaluaciones a los alumnos, el efecto de las prácticas recibidas (por ejemplo, Artiles, 1997; Castells, 2006; Connelly, Johnston y Thompson, 2001; Hoefflin, Cusinay, Pini, Rouèche y Gombert, 2007; Jiménez y Guzmán, 2003). Otros autores, en cambio, han partido de la eficacia en los resultados de enseñanza y aprendizaje para interesarse por las características de las prácticas de aula y explorar qué es lo que causa esa eficacia (Pressley *et al.*, 2001).

Algunos estudios han probado que los niños que reciben una instrucción explícita del código, en orientaciones de tipo sintético, desarrollan la capacidad de decodificación antes que niños que siguen prácticas analíticas (por ejemplo, Artiles, 1997; Jiménez y Guzmán, 2003). Por ello se ha considerado que son mejores lectores, ya que su habilidad en decodificación les permite implicarse más frente a la lectura de palabras desconocidas, reto en el que se observa que aplican estrategias de decodificación pero también de inferencia desde el contexto (Connelly *et al.*, 2001). Otras investigaciones, sin embargo, matizan estos resultados: Castells (2006), tras comparar las evaluaciones de niños que han recibido prácticas de tipo sintético, analítico, y analítico-sintético, ha comprobado que el conocimiento fonológico se ha desarrollado por igual en los tres grupos de niños y que la práctica analítico- sintética aporta más actividades de atribución de sentido a la lectura y se revela más eficaz en

cuanto rapidez para el desarrollo de la autonomía lectora. También Cooper, Capo, Mathes y Gray (2007) han defendido el valor de una instrucción no centrada exclusivamente en el código ya que al evaluar mediante tests estandarizados la evolución de los niños bajo un *storytelling curriculum* han probado que los niños desarrollan habilidades tanto de vocabulario como de código.

El hecho de que los niños obtengan resultados equivalentes en la evaluación de sus aprendizajes tras haber seguido prácticas diferenciadas ha llevado a algunos investigadores (Hoefflin *et al.*, 2007) a negar la influencia de éstas en los aprendizajes. Por el contrario, otros estudios (Morrow y Gambrell, 2006; Morrow y Schickedanz, 2006) han apuntado a la necesidad de tener en cuenta una gama amplia de factores relacionados con la lengua escrita en la evaluación de los resultados de aprendizaje de los niños con el fin de seguir explorando en la efectividad de la práctica.

En esta línea, algunos estudios recientes han explorado la influencia de la práctica pero no ya en función de su orientación hacia el código o hacia la construcción de texto escrito sino estudiando el reto de aprendizaje que suponen. Roskos y Neuman (2006), por ejemplo, plantearon un estudio de intervención consistente en enriquecer el contexto de aula, de forma que éste favoreciera el acceso de los niños a materiales diversos. Coincidiendo con resultados anteriores como los obtenidos por Allington y Cunningham (1996), encontraron que a los niños a quienes se les exige una disposición más autónoma con el lenguaje oral y escrito experimentan una instrucción basada en la variedad y el constante establecimiento de retos que contribuye a convertirlos en lectores y escritores más competenciales con respecto a discentes que no se le da esta oportunidad de manejar, descubrir y analizar el lenguaje escrito con iniciativa propia.

Pressley *et al.* (2001), por su parte, partiendo de la identificación de docentes que resultan eficaces frente a otros que no lo son, han explorado las diferentes prácticas y han estudiado qué factores están en la base del efecto positivo en los resultados de los niños. Su trabajo ha demostrado que hay una serie de comportamientos y características en la práctica docente que mejora el rendimiento de los niños: (1) una excelente gestión del aula; (2) el recurso al refuerzo positivo y la construcción de un entorno cooperativo; (3) el equilibrio entre instrucción centrada

tanto en el reconocimiento de palabras como en el acceso a literatura, unida a la frecuente actividad de comprensión lectora y expresión escrita; (4) el establecimiento de retos asumibles con apoyo docente individualizado; (5) la potenciación de la autorregulación de los alumnos y (6) la integración de la lectura y la escritura con los contenidos curriculares. Otras investigaciones (Taylor & Pearson, 2002) han profundizado en esta visión, destacando también otros factores como el establecimiento de vínculos con las familias para complementar la instrucción y las expectativas positivas que los docentes puedan tener respecto de las posibilidades de los niños. De estos estudios se concluye que la relación de estos factores en la práctica de aula se asocia con mayores logros en el aprendizaje de la lengua escrita.

Igualmente se ha estudiado la influencia de las distintas prácticas docentes sobre el rendimiento del alumnado en la lengua escrita en función de los conocimientos previos que los niños aportan. El trabajo de Connor *et al.* (2004), en el que se realizó un seguimiento de niños de primer grado durante un curso académico, mostró que los niños que empezaron la escuela con menor habilidad lingüística oral y escrita aprovecharon mejor la instrucción explícita guiada por el profesor, mientras que los niños que empezaron con mayores habilidades en lengua oral y escrita, avanzaron más con actividades gestionadas por ellos mismos. Estos niños que tenían un mejor nivel de partida avanzaron casi independientemente de la forma de instrucción recibida. Fueron los estudiantes más débiles los que más dependieron de la instrucción, que debió adecuarse a su progreso. Así, los niños que en su estudio partieron con bajo nivel inicial de vocabulario consiguieron mejorar en decodificación bajo una instrucción explícita en la que la actividad más autónoma (como la lectura silenciosa) no fue frecuente a principio de curso, pero sí lo fue a medida que avanzaba el curso académico. Por el contrario, los niños que tenían un nivel alto de vocabulario en el inicio del curso sí se beneficiaron de clases en las que fue frecuente la actividad implícita de aprendizaje guiada por los propios niños. El estudio pone así de manifiesto la necesidad de ajustar la práctica de aula a las necesidades del alumnado que en éste caso concreto hace referencia al nivel previo de conocimientos de los niños en relación a la lengua escrita así como el interés por ser más autónomos en las actividades de

lectura y escritura a medida que van adquiriendo más competencia en dicho aprendizaje.

En definitiva, la caracterización de las prácticas se ha enriquecido notablemente en los últimos tiempos al abordar diversos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y no centrarse, exclusivamente, en la secuencia de presentación del código a los niños que inician la decodificación. Asimismo, se observa en la investigación una exploración metodológica dirigida a ampliar los criterios de evaluación de los progresos infantiles a partir de estudios longitudinales para poder obtener conclusiones sobre la efectividad de las distintas prácticas docentes. Se necesitan estudios tanto de la autovaloración que los docentes hagan de sus maneras de hacer como de la observación de lo que efectivamente ocurre en las aulas (Barrio, 2006) para garantizar perfiles docentes que garanticen prácticas educativas exitosas para la variedad de alumnado y familias en relación a la adquisición de la competencia lingüística.

## **2.6. REFLEXIONES FINALES**

Como hemos visto son diversas las metodologías que podemos llevar a cabo en nuestras aulas para un eficaz desarrollo lector.

Igualmente se ha podido constatar como los objetivos y formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura difiere sustantivamente en función de la orientación metodológica que se siga.

Desde una aproximación sintética se incide en la importancia de que el alumnado aprenda a descodificar de forma rápida y automática; se entiende que el discente debe disponer de un conjunto de habilidades relacionadas con la conciencia fonológica y la capacidad para establecer correspondencia entre letras y sonidos las cuales se consideran requisitos previos y necesarios para un correcto aprendizaje. La comprensión queda relegada a un segundo plano, porque se asume que es el producto lógico de la descodificación. La enseñanza desde esta orientación es altamente directiva y se asume que el alumnado, mediante una progresión de actividades, aprende el principio alfabético como base para el aprendizaje lector.

A partir de una aproximación analítica, las metas quedan poco definidas, aunque se entiende que el objetivo primordial es la búsqueda de significado y la comprensión. Se enfatiza el significado y los aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje. La lectura se enseña en el marco de situaciones comunicativas y con materiales de circulación social (cuentos, folletos publicitarios, enciclopedias, periódicos...)

En las propuestas eclécticas o analíticas-sintéticas se conjugan la comprensión del texto con la conciencia fonológica como paso previo y necesario para lograr una lectura autónoma.

Siguiendo las reflexiones de Alegría et al. (2005) enseñar a un niño a leer consiste, por necesidad, en ayudarlo a elaborar un procesador de palabras escritas automatizadas, pero también enseñarle a encontrar las claves que permiten la comprensión de los textos y a buscar información inteligentemente en función de sus necesidades. Estos múltiples aspectos que engloba la enseñanza de la lectura son del todo diferentes y buena parte del debate sobre los métodos provienen de que los defensores de uno u otro hablan de enseñar a leer haciendo referencia a cuestiones diferentes: crear y automatizar el procesador de palabras escritas, por una parte, y enseñarle al niño a servirse con inteligencia de él, por otra.

Las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país, que han indagado lo que pensaban y hacían los docentes en sus aulas (Artiles, 1997; Castells, 2006; Jiménez y Guzmán, 2003) cuando aplicaban una determinada metodología, indican que la aproximación metodológica de los maestros y las maestras inciden en el aprendizaje del alumnado. La aproximación analítica promueve en menor medida que las demás orientaciones metodológicas sobre todo que la sintética, el aprendizaje y uso autónomo de la lectura, ya sea porque el alumnado desarrolla estrategias metodológicas más lentamente- y esto les dificulta leer y escribir palabras poco frecuentes- , porque son más lentos a la hora de leer palabras o tienen dificultad para dar unidad a los sonidos producto de la descodificación que llevan a cabo, de manera que no consiguen entender el significado de las palabras. La escasa atención que tanto

a nivel individual como grupal se destina a las tareas de descodificación podría explicar estos resultados.

La orientaciones analíticas y analíticas-sintéticas a diferencia de las sintéticas puras tienden a potenciar estrategias que conducen al alumnado a buscar el sentido de los textos que leen, elemento imprescindible para utilizar la lectura con finalidades distintas a la de descodificar u oralizar un texto.

Nuestra lengua por su mayor consistencia entre grafema y fonema se pueden desarrollar algunas de las capacidades que se han identificado como claves en el aprendizaje de la lectura como el conocimiento fonológico igual en las tres aproximaciones.

De esta forma consideramos importante reseñar que independientemente de la metodología que se lleve a cabo en las aulas, es esencial que el docente estructure el aprendizaje de manera que introduzca tanto estrategias individuales como grupales, que conduzcan a una adecuada descodificación y comprensión del lenguaje escrito al tiempo que el alumnado disfrute con los textos.

En este sentido es posible que sea necesario incorporar en los programas de aprendizaje una serie principios u orientaciones metodológicas las cuales provienen de simultanear la fase globalizada con la fase analítica y la sintética para ayudar al alumno en el inicio del proceso lector. Estos principios podrían sintetizarse en:

- ❖ Una actitud inicial positiva en el niño mediante la utilización de un recurso motivador natural como es la experiencia del alumno, por la imagen- en cualquiera de sus modalidades-, y por los textos significativos apropiados a la edad del menor.
- ❖ La motivación del alumno durante el proceso incluso cuando el objeto de aprendizaje es el conocimiento grafo-fonético mediante la incorporación de recursos sensoriales, vivenciales, significativos.

- ❖ La importancia de que el niño capte las ideas y el significado léxico (código ideográfico) al tiempo que se introduce en estrategias más simples (código grafo-fonético) para su reconocimiento, articulación y aprendizaje.
- ❖ El docente como mediador imprescindible en el proceso de descubrimiento de la lectura respetando las actitudes del discente y el ritmo personal de aprendizaje.
- ❖ La reconstrucción sintética que permita al niño el dominio de la lectura expresiva y continua de unidades amplias.
- ❖ Fomentar el gusto e interés por la lectura sin descuidar la precisión lectora que le proporciona la información correcta del texto.
- ❖ Prevención, desde el comienzo, de posibles deficiencias en el proceso de iniciación en la lectura.

Cada vez se siente más la necesidad de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita analizando los diversos aspectos que facilitan este proceso y, en definitiva, llevan al alumnado a ser competenciales en la lengua escrita entendida como la capacidad del discente de actuar autónomamente en las diferentes contextos en que se desenvuelve y no sólo el escolar, en situaciones de instrucción en el aula.

Por ello, nos interesa averiguar cómo dice que aborda el docente la enseñanza de la lectura y la escritura. Entre otras cosas, cómo organiza el aula para conseguirlo, cómo programa objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje., con qué materiales afronta este reto dentro de su aula, qué tipo de interacciones promueve en sus aula, en qué aspectos del rendimiento de los alumnos se fija para ver si lo está consiguiendo, cómo considera el error, etcétera. A partir del análisis de todas estas características se construyen perfiles docentes que promuevan determinadas prácticas educativas las cuales tienen unos efectos en el rendimiento del alumnado en relación al proceso de aprendizaje de la lengua escrita.



Podemos concluir este capítulo con una reflexión, a nuestro modo de ver muy acertado, realizada por Alegría et al.

Un programa de enseñanza de la lectura debe llevar al niño al punto donde pueda dedicar todos los recursos intelectuales a comprender el sentido del texto que está leyendo. Toda la escolaridad está destinada a que los alumnos lleguen a leer de manera inteligente. La armonía a la que aspiramos podría ser entendida con una metáfora musical: una técnica irreprochable al servicio de la musicalidad. Esta última es lo único que importa pero es inalcanzable sin la primera. (Alegría et al. 2005, p. 13).

## CAPITULO III. EL LENGUAJE ESCRITO EN EL MARCO CURRICULAR

*El niño no es un vaso que se llena,  
sino un fuego que se enciende.*

Rabelais

### INTRODUCCIÓN

A la hora de abordar las prácticas docentes, consideramos necesario conocer cuáles son los principios pedagógicos y metodológicos del sistema educativo en el que el profesorado desempeña su labor, en la medida en que guían y/o condicionan su actividad (Contreras, 1990; Tejada, 2005).

El hecho de que los datos obtenidos para esta investigación se sitúe en el marco temporal de la LOE tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria nos lleva a revisar los presupuestos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en los que estarían inmersos los profesionales que participaron en el estudio, así como la perspectiva actual (LOMCE), en el caso de Educación Primaria para determinar los enfoques subyacentes a ambas leyes de educación.

Nuestro sistema educativo no se encuentra aislado de las políticas educativas que se desarrollan en los distintos países de la Unión Europea. Consideramos importante conocer el valor que el aprendizaje del lenguaje escrito ocupa en ellos.

Analizamos la evolución de nuestras leyes educativas a lo largo de la historia más reciente para conocer la evolución de nuestro sistema educativo y el progreso de cada una de las etapas que lo conforman.

Si bien, partimos de la idea que es el alumnado quien construye, modifica, amplía o enriquece sus esquemas de conocimiento, se reconoce que es la función docente la que debe crear las condiciones favorables para ayudar al alumno a lograrlo.

La labor del profesorado es crucial en el aprendizaje lector creando situaciones que le lleven al niño a indagar, conocer, investigar, interactuar, generar ideas que le permitan optimizar su conocimiento sobre el lenguaje escrito.

Así mismo, analizaremos el indudable valor que tiene la creación de ambientes educativos que propicien el desarrollo del curriculum de manera activa y participativa donde las decisiones se consensuan y el alumno forma parte activa del mismo.

Igualmente el profesor ejerce una labor esencial con las familias y, más aun en estas edades, donde los padres son especialmente receptivos y permiten seguir las directrices que se marcan desde el centro educativo

La labor mediadora entre éstos y el centro educativo es esencial hasta el punto que son estos primeros contactos con el docente los que podrán marcar en un sentido u otro las relaciones entre ambas instituciones a lo largo de la escolaridad de sus hijos.

El papel destacado que ocupa los distintos entornos de relación del niño, en especial la familia hace necesario un análisis que ayude a entender hasta qué punto ésta influyen en el aprendizaje inicial de la lectura. No por ello, es uno de nuestro objetivo de investigación conocer los hábitos y actitudes lectoras de las familias y el grado de influencia en el nivel de competencia lectora de sus hijos.

### 3.1. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN DISTINTOS PAÍSES DE EUROPA

Nosotros defendemos la importancia desde todos los ámbitos de desarrollo de la persona tiene la etapa de Educación Infantil.

Pensamos que es necesario conocer cuál es la situación en los países de la Unión Europea para poder establecer nuestras propias conclusiones sobre el estado actual de la cuestión en España.

Todos los currículos nacionales europeos de Educación Infantil incluyen objetivos de aprendizaje o contenidos relativos al desarrollo de las habilidades relacionadas con la iniciación a la lectura.

En el informe “La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas” (2013) de la Red europea “Eurydice”, que analiza y ofrece información sobre los sistemas y las políticas educativas en Europa analiza las recientes reformas llevadas a cabo en diferentes países europeos las cuales permiten apreciar un mayor énfasis en las competencias iniciales relacionadas con la lectura:

- En Dinamarca, “Lenguaje y expresión” es un área de contenido obligatoria a lo largo de todo el currículo desde 2009.
- En Italia, las directrices de 2007 sobre el currículo de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria ponían mayor énfasis en la práctica de la lectura.
- En Austria, desde septiembre de 2010, el último curso de infantil es obligatorio. En ese curso se da a todos los niños la oportunidad de participar en una serie de actividades de pre-lectura cuyo objetivo es sentar las bases de la lectura, que se desarrollará a lo largo de la educación primaria
- En Portugal, en 2008 se publicaron dos documentos no prescriptivos (‘El descubrimiento del lenguaje escrito’ y ‘Lenguaje y comunicación’), cuyo

objetivo es ayudar al profesorado a poner en práctica la guía curricular de la educación preescolar.

- En el Reino Unido (Inglaterra), las conclusiones del estudio de Rose (2006), que se refieren al currículo de los niveles educativos de Educación Preescolar (0-5 años) y Educación Básica (5-11 años), subrayan la importancia de fomentar las destrezas orales y de escucha en los establecimientos y centros educativos de atención a la primera infancia, que deben preparar las bases para el trabajo fónico necesario para enseñar las primeras destrezas lectoras.

### **3.1.1. La Educación Infantil en Francia**

Francia se encuentra, junto con Bélgica, a la cabeza de los países europeos en lo que se refiere a cobertura de cuidados a la infancia, siendo sus tasas de escolarización las más altas para el conjunto de la etapa de cero a seis años.

En la etapa propiamente preescolar, que comienza a partir de los dos años, la enseñanza se lleva a cabo en las Escuelas Maternales (Ecoles Maternelles, Ciclo 1, de 2 a 6 años). Estas escuelas son un lugar de educación y aprendizaje con unos objetivos precisos. Todo se organiza para que el niño actúe y participe: el espacio, el tiempo y las situaciones de aprendizaje. Con ayuda del maestro, el niño aprende a hablar de sus experiencias y de sus actividades en clase; aprende a comunicarse, a tomar la palabra y a escuchar al otro; progresivamente, va dominando la lengua francesa, descubre su funcionamiento y su importancia para expresar sus deseos, sus emociones, sus necesidades; va comprendiendo, poco a poco, la relación que existe entre la lengua oral y la lengua escrita; toma conciencia de *qué es leer y escribir*.

El programa de lectura y escritura se estructura en cinco *ámbitos de actividad*, pero sin imponer un determinado empleo del tiempo: Vivir juntos; Hablar y construir su lenguaje e iniciarse en el mundo de la escritura; Actuar en el mundo; Descubrir el mundo; e Imaginar, sentir, crear.

Se distinguen dos tipos de actividades que ponen en juego el lenguaje: un primer tipo se refiere a todas las situaciones en las cuales los niños pueden contar sus experiencias y, de este modo, aprender a hablar; son situaciones facilitadas por el

adulto que ayudan a progresar en la construcción del lenguaje. En un segundo tipo de actividades, las adquisiciones implícitas de los niños son objeto de ejercicios específicos constituyendo el material de la actividad de clase; pueden tratar de los materiales sonoros de la lengua, la sintaxis, el léxico, el texto y su estructura.

Todas las actividades llevan a los niños a tomar conciencia, progresivamente, del sentido del lenguaje, a dominarlo mejor y a confrontarlo al código escrito para aprender a leer y escribir. Todas las actividades preparan a la escritura, conducen a reconocer en el espacio de la página las palabras o las letras, a saber copiarlas o escribirlas.

La iniciación a la cultura escrita también se lleva a cabo a través de actividades de interpretación y de reproducción de escritos diversos. No se trata todavía de un aprendizaje sistemático de la lectura, sino de tomar conciencia, de manera activa y en situaciones reales, de las formas y los contenidos de la cultura escrita que les rodea.

En el ámbito denominado *Hablar y construir su lenguaje e iniciarse en el mundo de la escritura*, se distinguen actividades relativas a:

- Los sonidos del lenguaje: aprendizaje de cuentos y poemas; juegos rítmicos; juegos de rima; identificación y toma de conciencia de los diferentes fonemas; juegos de lenguaje con repetición de estructuras sintácticas, etc.
- Las palabras: vocabulario sobre un tema determinado; clasificación de las palabras en función de diferentes criterios; una palabra y sus diferentes contextos; interpretación de palabras desconocidas a partir de su contexto, etc.
- Escuchar y hablar: escuchar diferentes textos pertenecientes a la tradición oral; dialogar sobre diferentes tipos de escritos y producción de textos análogos colectivamente; etc.
- Introducción en el mundo de la lectoescritura: descubrir e interpretar diferentes textos impresos; frecuentar el rincón de lectura o la biblioteca;

ordenar y clasificar los libros, con ayuda del maestro; examinar e interpretar textos escritos, colectivamente; establecer las primeras correspondencias entre letras y sonidos; etc.

- Iniciación en la producción de textos: producir textos, colectivamente o en pequeños grupos; primeros ejercicios de escritura autónoma por copia o inventada; interpretación de los escritos del adulto; adquisición de la técnica del dictado; etc.

En la Escuela Maternal todos los niños deben comenzar a entrenarse en la escritura; deben descubrir qué es, para qué sirve y su nexo con la lengua (una relación constante entre oral y escrito).

El currículum es globalizado y se pretende que el aprendizaje se produzca en una amplia gama de situaciones, más que en momentos de enseñanza formal. El profesor observa los progresos del niño en solución de problemas, formación de conceptos, memoria, juicio, percepción, pensamiento lógico, comunicación e interacción con pares.

Las principales áreas de trabajo en la escuela maternal se refieren a habilidades motoras; comunicación y expresión escrita; artes; y ciencias y actividades tecnológicas. Si bien en el primer ciclo el área de comunicación se centra más en familiarizar al niño con conceptos básicos, de uso habitual en la vida diaria, así como en incentivar la discriminación visual, auditiva y cenestésica, en el último año del preescolar la experiencia es más formalizada y pretende familiarizar al niño con el lenguaje escrito.

### **3.1.2. La Educación Infantil en Portugal**

La Educación Preescolar es considerada la primera etapa de la educación básica, destinada a los niños desde los 3 años de edad hasta su acceso al primer año de la enseñanza básica, y tiene carácter no obligatorio.

Las orientaciones curriculares para la educación preescolar contemplan áreas de contenidos que deben ser trabajadas de forma articulada:

- Área de formación personal y social.
- Área de expresión/comunicación.
- Dominio de expresiones con diferentes vertientes: expresión motora.
- Dominio del lenguaje oral y abordaje de la escritura.
- Dominio de las matemáticas.
- Área de conocimiento del mundo.

Los grupos de niños pueden ser de edades heterogéneas o constituirse por grupos de la misma edad. El número de niños máximo por aula y por educador es de 25.

Como en otros países de la Europa se concede una gran importancia al aprendizaje de la lectura en Educación Infantil desde contextos significativos y dentro de un curriculum globalizado.

En la Educación Infantil se promueve:

- Crear contextos comunicativos.
- Conocer la relación entre lenguaje oral y escrito y las funciones del lenguaje.
- Conocer las diferentes funciones del lenguaje escrito.
- Dotar de significado a la palabra escrita.
- Despertar el interés por el lenguaje escrito como recurso para obtener información, disfrutar y comunicarse.
- Reconocer palabras familiares.
- Utilizar textos de la tradición cultural.



En la primera fase, que correspondería al inicio de una enseñanza formal de la lectoescritura, se plantea conseguir:

- Dominar los mecanismos básicos de la lectura.
- Conocer las correspondencias gráficas/fonéticas y enseñar las estrategias de lectura.
- Reconocer palabras y buscar su significado.
- Descifrar un texto y comprender su significado.
- Percibir mensajes, descodificarlos, interpretarlos, juzgarlos e interiorizarlos.
- Leer correctamente y comprender lo que se lee.

Al finalizar el proceso de adquisición de las habilidades lectoescritoras básicas, los niños deben:

- Desear y ser capaces de leer.
- Integrar el lenguaje escrito en la vida cotidiana, disfrutando, comprendiendo, adquiriendo información, memorizando, etc.
- Leer textos con intención de aprender y valorarlos de forma crítica.
- Identificar distintos tipos de texto, describir las ideas principales y argumentar de forma crítica.
- Relacionar el contenido de los textos con la propia experiencia y el conocimiento del mundo.
- Leer con la intención de extraer y utilizar información, con distintos propósitos.
- Comprender la información contenida en instrucciones para la realización de tareas.
- Desarrollar buenos hábitos lectores.

La evaluación del aprendizaje de la lectura y la escritura es continua, sistemática, sumativa y formativa y se valora tanto las habilidades como las actitudes hacia la lectura, sus conocimientos en relación con ésta y su nivel de comprensión.

### 3.1.3. La Educación Infantil Italia

Las orientaciones de la actividad educativa publicadas en 1991 y actualmente vigentes, establecen que la Escuela de la Infancia se dirige, dentro del sistema escolar, a la formación integral de la personalidad de los niños de 3 a 5 años, en la perspectiva de formar sujetos libres, responsables y participantes activos en la vida de la comunidad local, nacional e internacional. Se pretende la adquisición de capacidades y competencias de tipo comunicativo, expresivo, lógico y operativo, junto a una maduración equilibrada de los componentes cognitivos, afectivos, sociales y morales de la personalidad, contemplando el principio de igualdad de oportunidades educativas.

La determinación de la finalidad de esta etapa se deriva de la concepción de los niños como sujetos activos, en un proceso de continua interacción con sus iguales, los adultos, el medio y la cultura. En este marco, se plantea que los niños deben alcanzar objetivos de desarrollo en tres ámbitos: la identidad personal corporal, intelectual y psicodinámica, la progresiva conquista de la autonomía y el desarrollo de competencias, consolidando habilidades sensoriales, perceptivas, motrices, lingüísticas e intelectuales.

Se establecen unas indicaciones curriculares, proponiéndose seis campos de experiencias educativas referidas a los diversos ámbitos de acción: el cuerpo y el movimiento; el discurso y la palabra; el espacio, el orden y la medida; las cosas, el tiempo y la naturaleza; el mensaje, la forma y el medio; y, uno mismo y los otros. En «el mensaje, la forma y el medio», se consideran las actividades relativas a la comunicación y la expresión manipulativo-visual, sonoro-musical, dramático-teatral y audiovisual. «El discurso y la palabra» se refiere al ejercicio de la capacidad comunicativa a través del lenguaje oral y al primer contacto con la lengua escrita.

Se parte del principio de que la lengua se aprende dentro de una variedad de contextos comunicativos y que, dentro de la complejidad de sus aspectos constitutivos (fonológico, lexical, semántico y pragmático), es un sistema con reglas implícitas que se aplican aunque no se puedan describir. La consecución de la capacidad de comunicación requiere que la escuela promueva el ejercicio de todas las funciones (personal, interpersonal, heurística, imaginativa y poética, argumentativa y metalingüística) indispensables para un comportamiento lingüístico que responda a los distintos contextos, sin limitarse a una función meramente informativa.

La interacción entre la lengua oral y escrita puede desarrollarse (como para algunos niños ya tiene lugar en el medio familiar) a través de la familiarización con los libros, la lectura del adulto, la conversación y la formulación de hipótesis sobre el contenido de los textos leídos. Esta primera aproximación a la lengua escrita se concibe ya como un núcleo que cualifica para la actividad educativa de la Escuela de la Infancia, bien como un encuentro con el libro y la comprensión del texto, bien como un acercamiento al sistema de escritura, respecto al cual los niños elaboran sus primeras conjeturas.

El proceso de conceptualización de la lengua escrita se inicia al comienzo de la Escuela Elemental, y debe estar sostenido por una experiencia rica en fuentes de información y de imágenes, capaz de estimular la curiosidad por la lengua y el modo de escribirla.

Italia cuenta con algunas experiencias de gran interés, que se han convertido en objeto de análisis e investigación para los especialistas de todo el mundo. Dentro de las experiencias innovadoras, posiblemente la más conocida sea la de Emilia Romagna, zona industrial situada al norte del país. Desde hace años los centros preescolares de esta región son visitados por especialistas de todo el mundo, atraídos por su peculiar organización y por su proyecto educativo.

A grandes rasgos, podría decirse que el proyecto educativo de estas escuelas consiste en buscar la integración de todos los lenguajes expresivos, cognitivos y comunicativos, de manera que el resultado final sea formar a un niño que construye sus propias capacidades de pensar y elegir. El respeto al desarrollo unitario, tanto del

niño como de la acción cultural que se organiza a su alrededor, es la base de toda la actividad. La exploración, la indagación y el reconocimiento de los lenguajes no verbales son los cimientos de una pedagogía que pretende pasar del aprendizaje impuesto al placer de aprender.

En la práctica, el trabajo en el aula se desarrolla por medio de actividades de carácter lúdico, programadas en torno a diferentes temas significativos en la vida del niño. A partir de estas actividades, basadas en la realidad que el niño conoce y en lo que despierta su interés, va desarrollándose comprensión del mundo que nos rodea. Una nota distintiva de la vida diaria en estas escuelas es la apertura al medio. La enseñanza se realiza a menudo fuera del recinto escolar y son muy frecuentes las salidas en grupo para conocer lugares o instituciones de la ciudad. Paralelamente, es habitual que la escuela reciba la visita de padres o de otros adultos.

Esta experiencia pretende crear un nuevo concepto de escuela, en cuya gestión participa toda la comunidad. Es un principio esencial reconocer que la educación de los niños es un problema de la familia, de la institución educativa y de toda la sociedad y, como tal, requiere una respuesta colectiva y una verdadera cooperación.

La educación de los niños de cero a seis años en esta región está marcada, en definitiva, por una constante inquietud pedagógica que no se limita al interior del aula, sino que inserta el proceso educativo en la vida social. En esta experiencia tienen cabida todo tipo de innovaciones prácticas (hay docentes varones en este nivel educativo, cualquier material es usado como recurso didáctico, la actualización del profesorado es constante, etc) pero también hay lugar para una sólida reflexión teórica y para una rigurosa planificación especificando todos los aspectos de la misma.

#### **3.1.4. La Educación Infantil en Reino Unido: Inglaterra**

En Inglaterra, la etapa de Educación Infantil comprende de cero a cinco años. Paralelamente, existe el llamado año de *Preparación de la Educación Primaria* dirigido a los niños de 4 años.

La Educación Primaria está dividida en dos ciclos, el primero, formado por dos cursos académicos, abarca de 5 a 7 años, y el segundo, integrado por cuatro cursos, comprende de 7 a 11 años.

Se han producido en los últimos años importantes cambios en Educación Infantil. En 1996, el Gobierno subraya la importancia de la educación en los primeros años y, como medida de apoyo, otorga subvenciones a aquellos centros que, trabajando con niños de cuatro años, puedan alcanzar los objetivos educativos establecidos para el año de Preparación de la Educación Primaria. En 2000, las autoridades responsables de las cualificaciones y el currículum realizan una revisión de los objetivos de esta etapa con la intención de establecer otros nuevos más acordes con las orientaciones generales establecidas para lectura, escritura y cálculo. Se introduce una nueva etapa educativa (*Foundation Stage*) que tiene por objeto preparar a los niños entre 3 y 5 años para obtener buenos resultados académicos posteriormente, a lo largo de su escolarización. En Educación Preescolar no existe un currículum prescrito, aunque las *Autoridades responsables de las Cualificaciones y el Currículum* sí establecen orientaciones generales donde se incluyen los objetivos educativos fijados para esta etapa. En ellas, se presta especial atención a los objetivos relacionados con la lectura, la escritura, el cálculo y las habilidades personales y sociales; objetivos referidos a seis áreas curriculares: desarrollo personal, social y emocional; lenguaje, comunicación, lectura y escritura; matemáticas; conocimiento y comprensión del mundo; desarrollo físico y desarrollo creativo.

Algunos de los objetivos de lectura y escritura establecidos para niños de cuatro años son: utilizar un amplio vocabulario; escuchar y responder acerca de historias, canciones, rimas y poesías infantiles; inventar historias y participar en juegos de rol; disfrutar con los libros, manejarlos con cuidado y conocer cómo están organizados; ser consciente del significado de las palabras y los dibujos; saber que el inglés se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; reconocer las formas y los sonidos de las letras del alfabeto, los nombres propios y algunas palabras familiares; escribir nombres propios y emplear dibujos, símbolos, palabras familiares y letras para comunicar significados, así como ser consciente de los diferentes propósitos de la escritura.

En Educación Preescolar, son los directores de los centros junto a los profesores quienes determinan los métodos de enseñanza. No obstante, las *Autoridades responsables de las Cualificaciones y el Currículum* ofrecen algunas orientaciones generales sobre prácticas metodológicas que promueven aprendizajes óptimos de los alumnos en comunicación, lenguaje, lectura y escritura. Estas orientaciones se resumen en: deben tenerse en cuenta los intereses de los niños y sus habilidades físicas, intelectuales, emocionales y sociales; promover que los niños reflexionen y dialoguen sobre su aprendizaje con el objeto de desarrollar su autocontrol e independencia; llevar a cabo actividades lúdicas a través de rimas, poesías y canciones; poner énfasis en el uso del lenguaje en la lectura y la escritura, etc.

Se considera que, en Educación Preescolar, es muy importante realizar un seguimiento exhaustivo del progreso de los alumnos entre los 3 y 5 años, para asegurar que evolucionan en los distintos ámbitos del aprendizaje y detectar a tiempo posibles dificultades o necesidades educativas especiales. Sin embargo, en esta etapa educativa no existen regulaciones específicas en relación con la evaluación de los niños.

### **3.1.5. La Educación Infantil en Reino Unido: Escocia**

La legislación educativa vigente es la Ley de Educación de 1980, que otorga a Escocia competencias plenas en Educación Preescolar y Primaria.

Dicha ley es ampliada y matizada por las Leyes de Educación de 1981 y 1996. El Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés (SEED: Scottish Executive Education Department) gestiona la política educativa en cooperación con las autoridades locales, encargadas de la administración educativa en su ámbito de competencia. La Inspección (HMIS: Her Majesty Inspectors of Schools) forma parte de dicho departamento, y su función es asegurar la calidad del Sistema Educativo en su conjunto.

La enseñanza de la lectoescritura se lleva a cabo a lo largo de dos etapas: Educación Preescolar, que tiene lugar entre los 3 y 5 años (aunque, en ciertos casos, la edad de inicio puede ser adelantada) con carácter voluntario, y Educación Primaria,

que se desarrolla entre los 5 y 12 años, está organizada en siete cursos y posee carácter obligatorio.

En Educación Preescolar se plantean como objetivos generales, entre otros: fomentar el desarrollo emocional, social, físico, creativo e intelectual de los niños, y ampliar sus habilidades para comunicar ideas y sentimientos de diversas formas.

El currículum se entiende como un conjunto de experiencias de aprendizaje, planificadas y organizadas en bloques referidos a distintos aspectos de la evolución infantil. La enseñanza de la lectoescritura queda enmarcada dentro del bloque *Comunicación y Lenguaje*, y estrechamente vinculada a otros ámbitos de aprendizaje.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas es el núcleo de la comunicación, tanto para relacionarse con los demás como para aprender, y organizar, explorar y profundizar en el pensamiento. Existe comunicación desde el nacimiento, mediante el lenguaje corporal de los gestos, expresiones faciales y movimiento, y el lenguaje verbal; toda esa experiencia sobre la comprensión y el uso del lenguaje se reflejan en el aula. El maestro debe apreciar y valorar el lenguaje que los niños traen a la escuela, de forma que se sientan cómodos expresando sus propias necesidades, pensamientos y sentimientos en situaciones escolares.

La etapa Preescolar es un momento óptimo para enriquecer las experiencias lingüísticas del alumno, al exponerse a distintos lenguajes. El énfasis puesto en el desarrollo de las competencias en inglés o en otras lenguas depende de las finalidades educativas del centro y de las necesidades del niño. Cuando la lengua materna y la lengua que se está utilizando como medio para el aprendizaje no coinciden, se realiza una supervisión cuidadosa del desarrollo lingüístico del alumno. Aunque de forma mayoritaria se enseña en inglés, en algunos colegios de preescolar se utiliza el gaélico y en otros la enseñanza es bilingüe (inglés y otra lengua, que puede ser gaélico u otra lengua distinta).

Con el bloque *Comunicación y Lenguaje* se persigue tanto el conocimiento y comprensión del lenguaje como el desarrollo de distintas capacidades relacionadas con hablar, escuchar, escribir y leer.

En Preescolar se ofrece a los niños oportunidades para *hablar* obedeciendo a diversos propósitos, como describir, explicar, predecir o preguntar. Se fomenta que hablen sobre sí mismos y sus experiencias, con otros niños y con los adultos, expresando sus necesidades, pensamientos y sentimientos, utilizando también el lenguaje no verbal. Los niños tienen, también, la oportunidad de *escuchar* a otros alumnos y a los adultos durante las actividades, de disfrutar escuchando música, canciones, cuentos, rimas y poesías, de prestar atención a las orientaciones del profesor.

La *escritura* permite transformar las ideas y el pensamiento. Para aumentar el conocimiento de los niños sobre los propósitos de la escritura se realizan actividades en las que experimentan con sus propios dibujos y marcas personales, así como con símbolos, letras y algunas palabras. Los garabatos ayudan a identificar las correspondencias entre el lenguaje oral y el escrito. Utilizando diversos materiales de escritura (lápices, rotuladores, pinturas, tizas, etc.) se fomenta la comunicación por escrito, aumentan sus experiencias y su motivación. La utilización de dibujos y palabras familiares les ayuda a reconocer las letras.

En cuanto los niños son conscientes de que la *lectura* permite extraer significado de los textos escritos, se fomenta su curiosidad por las palabras, de qué se componen, cómo suenan y los patrones que se repiten dentro de éstas. Se procura que desarrollen la conciencia de los nombres de las letras y de los sonidos en contextos de juego, que hallen la relación entre la palabra escrita y la hablada y reconozcan algunas palabras y letras familiares. El profesor puede introducir el lenguaje de los libros: qué es una página, una historia, señalar la dirección de la escritura, etc. Se fomenta que los niños desarrollen interés por los libros escuchando cuentos, historias, rimas y poesías, y utilizándolos para encontrar información relevante.

En Educación Preescolar, la *evaluación* se entiende como un proceso continuo que tiene lugar durante las interacciones cotidianas al observar, escuchar o hablar con un niño o un grupo de niños.



### 3.1.6. La Educación Infantil en Suecia

En Suecia, la Educación Preescolar comprende cinco cursos académicos, de uno a seis años de edad, y las Clases de Educación Preescolar, un curso académico, de seis a siete años de edad.

La Educación Obligatoria está dirigida a niños entre 7 y 16 años, y es posible posponer el comienzo de esta etapa educativa hasta los ocho o nueve años, pero siempre, e independientemente de la edad con la que los niños hayan comenzado, debe durar nueve años.

Las reformas educativas desarrolladas recientemente configuran cambios en el Sistema Educativo. Se elabora un currículum nuevo y diferentes planes de estudios, se reconoce el derecho a elegir escuela en el período de Educación Obligatoria y se pone especial énfasis en los objetivos como núcleo de la planificación de la enseñanza. Para garantizar la transición de la Educación Preescolar a la Educación Obligatoria, se transfieren competencias educativas de otros ministerios al Ministerio de Educación y Ciencia y a la Agencia Nacional de Educación, y se modifica el currículum de Educación Obligatoria para incorporar las Clases de Educación Preescolar y los Centros para la Educación en el Tiempo Libre.

En la historia de la educación sueca es la primera vez que existe un currículum nacional para Educación Preescolar, cuyo objeto general es clarificar su papel en la educación de los niños en estas edades. En el currículum, se concede mucha importancia al desarrollo del lenguaje oral y escrito y a las distintas formas de expresión, como el juego, la música, la dramatización, la experimentación y el movimiento, que desarrollan habilidades comunicativas básicas.

Este nivel educativo está dirigido a niños entre 1 y 6 años, y la escolarización no es obligatoria. A los 6 años, la mayor parte de los niños, asisten a Clases de Educación Preescolar. Los objetivos relacionados con la lectura y la escritura, en esta etapa educativa, son: desarrollar un lenguaje oral y escrito que permita expresar los propios pensamientos; adquirir la capacidad de escuchar, narrar, reflexionar y expresar diferentes puntos de vista; conseguir un vocabulario amplio; desarrollar la habilidad de

jugar con las palabras, un interés real por el lenguaje escrito así como la comprensión de los símbolos y de las funciones comunicativas: y poseer habilidades creativas para comunicar pensamientos y representar experiencias a través de múltiples formas de expresión.

En Educación Preescolar y en las Clases de Educación Preescolar se realizan actividades de introducción a la lectura y la escritura, pero no existen documentos oficiales que regulen esta enseñanza; las escuelas deciden los contenidos de la enseñanza y la metodología que se utiliza.

Se pretende fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y atractivo, y desarrollar actividades lúdicas y originales que promuevan el interés de los alumnos por la experimentación y la adquisición de nuevas habilidades. Es muy común, en estas etapas educativas, la organización de grupos de alumnos con edades heterogéneas.

No se realiza una evaluación formal del progreso del desarrollo de cada niño, pero sí se dialoga regularmente con las familias acerca de su bienestar, desarrollo y aprendizaje. Además, dos veces al año, se mantienen reuniones más formales con los padres con este mismo objetivo.

### **3.1.7. La Educación Infantil Finlandia**

En los centros no se enseña, se aprende. Y se aprende jugando. Esta manifestación es una constante en todas las escuelas.

Los espacios interiores están bien preparados con ofertas interesantes para todos. Las actividades de vida cotidiana llenan una buena parte del tiempo de los niños y se insiste en la necesidad de no ser estrictos con la duración de estas actividades, sobretodo de comer y dormir. Pasan mucho tiempo en el exterior, aunque haga frío (hasta -15º C). Sorprende la calma y tranquilidad en la que conviven en todo momento niños y adultos.

La edad de escolarización comienza cuando los niños cumplen 7 años. Los servicios para los niños de menos de 7 años son financiados con fondos públicos y se inscriben en el sistema de bienestar social. En el ámbito nacional, por lo que respecta a la política y provisión de servicios dependen del Ministerio de Asuntos Sociales y Sanidad y del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo del Bienestar Social y de la Salud, en el ámbito local los responsables son los gobiernos municipales.

- **Päiväkoti.** Centros para niños y niñas de 0 a 7 años en jornada completa y, a partir de los 7, en actividades de tiempo libre fuera del horario escolar. Ofrecen plazas de jornada completa o de media jornada. Algunos centros están abiertos las 24 horas del día. Dependen de asuntos sociales.
- **Esiopetus.** Servicios preescolares o de preparación para la escuela, para niños de 6 años. Se pueden realizar en los päiväkoti o en las escuelas. Dependen del sistema educativo. Es un servicio voluntario y gratuito del cual pueden disponer todos los niños un año antes de entrar en la escuela. Funcionan 4 horas diarias. Cierran en verano. Los grupos son estables.
- **Avoin päiväkoti.** Centros de puertas abiertas para niños que reciben atención de sus padres o del sistema organizado de atención familiar. Ofrecen oportunidades de juego y de socialización.
- **Perhepäivähoito.** Sistema organizado de atención familiar para niños de 0 a 7 años y para mayores de 7 años.
- **Leikkitoiminta.** Centros de juego al aire libre (disponen también de un espacio interior) donde el personal organiza actividades. Los niños deben ir acompañados de un familiar.

A partir de 7 años los niños comienzan normalmente el aprendizaje de la lectura. Antes de esto, en el jardín de niños (de 1 a 6 años) y en la educación preescolar (de 6 a 7 años) se pretende sobre todo despertar las aptitudes de los niños, sus habilidades, su curiosidad.

Así mismo, se establece en el curriculum de Educación Infantil que: «La Educación Infantil creará las bases para aprender a leer y escribir. La base para que comience la alfabetización consiste en que los niños ya hayan escuchado y hablado, que las personas hayan discutido con ellos y que hayan hecho preguntas y recibidas respuestas... Las experiencias y habilidades tempranas de los niños forman la base del proceso del aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Infantil... El objetivo será inspirar y aumentar el interés del niño en la observación y exploración del lenguaje escrito y hablado»

Finlandia es uno de los países con mejores resultados en PISA. Ello se debe fundamentalmente como explica Rubio (2012):

- De inicio los niños y las niñas aprenden a descodificar y lo hacen fonéticamente, incluso señalan que aunque los maestros cuentan con libertad de utilizar cualquier metodología para enseñar a leer y escribir prefieren los métodos fonéticos, aunque retoman las ventajas de los procesos constructivos, es decir, garantizar la decodificación con significado ( Lenkamen, 2003)
- Cuentan con un idioma que no tiene dificultada fonética ni ortográficas ya que se escribe consonante, vocal, consonante, vocal y se lee de manera directa sin hacer cambios en la interpretación, es decir, no hay cambios ortográficos, por lo que a aprenden a leer y escribir resulta un proceso más fácil para los niños finlandeses que para los que hablan inglés cuya dificultad fonética es mayor. (Eurydice, 2011).
- Son un país de lectores, es decir, los niños y niñas, jóvenes y adultos leen desde pequeños, pero además lo hacen desde hace varios siglos.

### 3.1.8. Reflexiones finales

En todos los Estados miembros, durante la etapa de **Educación Infantil** tienen lugar actividades que introducen a los niños en el mundo de la lectura y la escritura. El inicio de dichas actividades suele estar determinado oficialmente para el conjunto del Estado o la Región y su carácter puede ser orientativo o prescriptivo; cuando la regulación se produce en distintos niveles— Estatal, Regional, Local—no existe correspondencia entre el nivel de que se trata y su condición, que puede ser orientativa o prescriptiva.

En la mayoría de los casos se establecen oficialmente unos objetivos generales para este nivel, de ámbito Estatal o Regional y de carácter orientativo. El porcentaje de población escolar que se ve afectado por estas medidas, o, en otros términos, las tasas de escolarización en Educación Infantil en los Estados de la Unión Europea, muestran una tendencia progresiva desde los 2-3 años hasta el inicio de la Educación Primaria, encontrándose las cifras más altas en el curso previo a la escolaridad obligatoria.

Los objetivos que se establecen o se proponen para la etapa de Educación Infantil ponen el acento en la creación de contextos comunicativos, el conocimiento de la relación entre el lenguaje oral y el escrito y de sus distintas funciones, y en despertar en los niños el interés por el lenguaje escrito como recurso para aprender, disfrutar y comunicarse. En este nivel educativo, existe una relación estrecha entre los distintos ámbitos de experiencia (España), todas las actividades sirven a la iniciación en la cultura escrita (Francia), se ejerce la capacidad comunicativa a través del lenguaje oral y de los primeros contactos con la lengua escrita (Italia), se desarrolla la habilidad de jugar con las palabras y comprender los símbolos en un contexto amplio de comunicar pensamientos y representar experiencias a través de distintos medios de expresión (Suecia).

La aproximación al lenguaje escrito se basa en el dominio del lenguaje oral y ambos están vinculados (Suecia, España); los niños descubren el funcionamiento de la lengua comprendiendo la relación entre lenguaje oral y escrito (Francia). Las actividades constituyen una primera aproximación a la lengua escrita, un encuentro

con el libro y la comprensión del texto, un acercamiento al sistema de escritura (Italia), no se trata de un aprendizaje sistemático de la lectura (Francia).

En el marco amplio *del lenguaje y la comunicación*, se inscribe el conocimiento y la comprensión del lenguaje y el desarrollo de distintas capacidades relacionadas con hablar, escuchar, escribir y leer (Reino Unido: Escocia), se incide en aspectos generales, como disfrutar con los libros o ser conscientes de los distintos propósitos de la escritura, y en otros más específicos, como reconocer las formas y sonidos de las letras del alfabeto en contextos de juego (Reino Unido: Inglaterra).

Se reconocen dos aproximaciones distintas al inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura: una opta por una aproximación progresiva, a partir de los intereses de los niños, en un medio rico en símbolos y materiales, pero sin iniciar una enseñanza formal de la lectura y la escritura antes de la entrada en la escuela primaria; otra, pone el acento en el conocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo en los primeros años, para asegurar que el niño domina estos conocimientos al acceder a la escuela primaria.

Las investigaciones actuales sugieren que los programas para los niños pequeños deberían ser flexibles y globales, incidiendo sobre objetivos de desarrollo más que en resultados por materias, definidos sobre los intereses vitales de los niños y sus familias, adaptados a los contextos socioculturales (OCDE, 2001).

A continuación nos detendremos en el marco curricular de nuestro país haciendo un breve recorrido por las leyes educativas a lo largo de la historia para posteriormente detenernos en cómo abordan la lectura en nuestro currículum actual.

### **3.2. EL MARCO CURRICULAR A LO LARGO DE LA HISTORIA**

Cualquier plan de trabajo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita debe contemplar necesariamente como punto de partida el marco curricular donde se enmarca dicha propuesta.

Únicamente podemos actuar en el hoy. El futuro lo imaginamos, lo esperamos y lo deseamos. Pero, ¿qué ocurre con el pasado? El pasado tiene un valor que la mayoría de las veces no le atribuimos: es inamovible y con posibilidad de ser conocido, a la vez que origen y razón de nuestro presente, fuente de nuestros recuerdos, y oportunidad de aprender de los errores que en él se cometieron.

De ahí la importancia para la vida del ser humano de conocer sus raíces y su historia. Una historia que nos explica el por qué de nuestro ahora, de nuestra lengua, nuestra cultura, nuestro modo y lugar de vida, nuestras leyes, nuestras conductas... y también cómo no, nuestro modo de educar.

Hoy, contemplamos un Sistema Educativo cambiante fruto, básicamente, de los gobiernos que modifican las leyes cuando ocupan el poder si llegar a un consenso que permita la continuidad de las mismas a lo largo del tiempo. Jamás llegaríamos a entender completamente esta situación actual si no echásemos la vista atrás para contemplar la evolución sufrida hasta nuestros días.

Conocer nuestra historia tiene, por tanto, mucho sentido puesto que es la única manera de comprender de manera global y completa nuestro presente y percibir todo el pasado que contempla en él.

Comenzaremos el recorrido en el Siglo XIX porque es donde realmente se empieza a regular de forma más general y en ámbito estatal el Sistema Educativo en nuestro país.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano, fue la primera Ley General de Educación que favoreció una buena ordenación administrativa de la enseñanza, entre otras razones porque fue capaz de aclarar la legislativa escolar que se había ido produciendo en el medio siglo anterior, de forma desordenada e incluso contradictoria.

En la Ley se regulaban los niveles educativos del Sistema: primera enseñanza de seis años (gratuita y obligatoria); segunda enseñanza comprendida por el Bachillerato de seis años comunes con examen final y a la que añade la posibilidad de estudios de

aplicación a las profesiones industriales; y la tercera o universitaria, que incluye otras enseñanzas superiores no universitarias de carácter profesional.

En aspectos políticos, sociales o pedagógicos dejó mucho que desear porque recortó los aspectos progresistas de disposiciones anteriores y en cambio mantuvo tesis que para entonces ya estaban muy superadas.

No obstante, a pesar de lo anterior, estuvo vigente más de 100 años (1857-1970), en los cuales su existencia fue matizada unas veces por el desarrollo legal de varios puntos de su contenido y, otras, por la aprobación de Leyes que, aunque sólo se refirieran a un nivel de enseñanza, modificaban la parte correspondiente del Sistema.

Aunque se consideró una Ley con una concepción centralista de la instrucción e intervencionista, permitió la aparición de un amplio sector de enseñanza privada en centros religiosos, que se amplió y consolidó en el período de la Restauración.

En 1970 se cree que ha llegado el momento de renovar la anterior Ley y se aprueba la segunda Ley General de Educación (en adelante, LGE): Ley de Villar Palasí o Ley General de Educación de 1970 tras la elaboración previa de un Libro Blanco en el que se habían expuesto los déficit de nuestra enseñanza a la vez que se vislumbraba los nuevo caminos que debía tomar.

Como objetivo de la LGE estaba el hacer partícipe de la educación a toda la población española, aspecto fundamental si tenemos en cuenta que con la anterior Ley existía un 75 % de analfabetismo.

La LGE, que pretendió establecer la igualdad de oportunidades educativas, supuso un avance gigantesco a favor de una sociedad más justa y una vida más humana. También representó una mejora cualitativa de la enseñanza y favoreció la integración social de todos los españoles, abriendo las puertas de la educación a todas las clases sociales sin discriminación.



En cuanto a cómo estructuró el Sistema Educativo, hablamos de tres tipos de enseñanza: enseñanza preobligatoria, obligatoria y postobligatoria.

La LGE implantó la Educación Preescolar como nivel educativo por primera vez en España.

Dicha Educación comprendía de los 2 a los 6 años de edad, y se dividía en dos etapas: Jardín de Infancia y Escuela de Párvulos. Con la llegada de los Programas Renovados en 1981, se desdibuja la especificidad educativa de este nivel, al no establecer diferencia alguna entre el Preescolar y el ciclo inicial de EGB.

La Enseñanza General Básica (en adelante, EGB) es la mayor aportación de la LGE al sistema educativo, ya que garantizaba ocho cursos de educación obligatoria, gratuita y común para todos los españoles. Comprendía de los 6 a los 14 años y originalmente estaba dividida en dos etapas: una que iba de los 6 a los 11 años, y otra que iba de los 11 a los 14. Más tarde, en 1981, se segmenta en tres ciclos: ciclo inicial, medio y superior, que duran dos, tres y tres años respectivamente. Al término de este nivel, se expedía al alumno un Graduado Escolar o un Certificado de Escolaridad. El primero le abría las puertas del Bachillerato y de la Formación Profesional; el segundo, sólo le permitía el acceso a la Formación Profesional.

El término Enseñanzas Medias designa las dos modalidades de enseñanza postobligatoria que delimitaba la LGE. Una, mucho más académica, estaba formada por el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU). Otra, de carácter profesional, estaba integrada por la Formación Profesional (FP).

El BUP se extendía de los 14 a los 17 años e incluía tres cursos, el último de los cuales iniciaba un tímido proceso de especialización que se prolongaba en el COU (opción A: Letras; opción B: Ciencias). En la práctica, la finalidad de este nivel educativo era preparar a los alumnos para el paso a los estudios superiores. Al término del BUP los estudiantes obtenían un Título de Bachiller, que les permitía cursar el COU y, tras superar la prueba de aptitud, entrar en la Universidad.

Por su parte, la FP se extendía de los 14 a los 19 años. Y, aunque su finalidad manifiesta era la capacitación profesional, en la práctica se fue convirtiendo en muchas ocasiones en el refugio de aquellos estudiantes que por motivos académicos, no habían podido acceder al Bachillerato.

Tras la muerte de Franco, se inicia un periodo de Transición en España fruto del cual nace nuestra Constitución de 1978. En ella, en su Artículo 27 se establecen los principios básicos que presiden toda la legislación en materia educativa y que, por tanto, todas las leyes posteriores van a tratar de concretar.

Durante este periodo aparece un tipo de Escuela Pública, monolítica, común para todos, ideológicamente pluralista, aconfesional, gratuita, que discurre paralela con una enseñanza privada, confesional, con el ideario correspondiente para quien la desee, pero en este caso ya no gratuita, sino de pago.

En 1980 aparece la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE). En esta Ley, el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos así como la libertad de la enseñanza en España que daban condicionados a la Ley de Financiación General de la Educación, que nunca habría de ser aprobada.

Cinco años después, en 1985, fue presentada la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).

Se consideró que la LOECE (1980) hizo un desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional y de ahí surgió la necesidad de una nueva norma que desarrollase los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución Española, y que garantizase al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad. Así, la LODE (1985) fijaba los derechos a la educación, recogidos en la Constitución; además, establecía un sistema de gestión de los centros poco homologable a la legislación europea. Por otra parte, consolidaba una doble red de centros: una pública (escuelas e institutos) y una privada, mantenida con fondos públicos (colegios

concertados), en los que se financiaban las plazas escolares de los niños desde los seis a los catorce años y, a partir de los años noventa, desde los seis a los dieciséis años.

Contempló por primera vez la figura del Consejo Escolar, que permitía a profesores, alumnos, padres y PAS participar en la gestión de los centros públicos.

En 1990 aparece la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Trata de responder a la nueva realidad de España, que ha dejado de ser una e indivisa y se ha convertido en la España de las Autonomías. Se amplía la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años, desciende la ratio de 40 a 25 alumnos por clase y aparece la especialización de los profesores. La enseñanza se concibe en función de las capacidades del alumnado y se potencia el igualitarismo académico.

Esta Ley organiza el Sistema Educativo no universitario en los niveles:

- ❖ **Educación Infantil** (0-6 años) dividida, a su vez, en dos Ciclos: Primer Ciclo (0-2 años) y Segundo Ciclo (3-5 años)
- ❖ **Educación Primaria** (6-11 años), con tres Ciclos de dos años (6-7, 8-9, 10-11).
- ❖ **Educación Secundaria Obligatoria (ESO)** 12-16, con dos Ciclos: Primer Ciclo (1º y 2º de ESO) y Segundo Ciclo (3º y 4º de ESO).
- ❖ **Bachillerato** (17-18), con cuatro modalidades
- ❖ **Formación Profesional (FP)**: organizada en los Ciclos formativos de Grado Medio que pueden cursarse después de la ESO y los de Grado Superior, después del Bachillerato aunque se puede acceder a través de otros procedimientos.

Además, esta Ley regula también las enseñanzas de régimen especial: artísticas e idiomas, la educación especial, la educación de adultos, la compensación de las desigualdades en la educación y la calidad de la enseñanza.

Se da, por tanto, un cambio importante en la estructura, por lo que lo compararemos con lo que estaba establecido hasta el momento:

Otras dos leyes van a puntualizar o modificar puntos de las anteriores antes de que se dé otro nuevo gran cambio. Por un lado la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG 1995), -aún en tiempo de gobierno

socialista-, que trata el tema de las actividades extraescolares, la autonomía de gestión de los centros docentes, las inspecciones por las Administraciones Educativas y los Órganos de Gobierno de los Centros Docentes Públicos.

Profundiza lo dispuesto en la LODE (1985) en su concepción participativa, y completa la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE (1990).

Además, da nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y completa un marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza y su mejora.

En ese mismo año es cuando se produce un giro importante ya que con la Ley de Calidad de la Educación (LOCE 2002) que tiene como objetivo reducir el fracaso escolar, elevar el nivel educativo y estimular el esfuerzo, a través de mayores exigencias académicas.

En su intención está respaldar el principio de autoridad en los centros docentes y poner coto a la indisciplina, mientras se respeta en lo sustancial la LODE (1985) y la LOGSE (1990).

De hecho, la LOCE (2002) no entraba a fondo en una reordenación del Sistema Educativo; más bien establecía reformas en algunos aspectos clave y de gran sensibilidad que servían para lo siguiente: desmantelar el sistema curricular que no había funcionado en la mayor parte de centros, sustituyéndolo por un regreso a programas escolares de la década de los setenta; permitir la posibilidad de establecer itinerarios en la Educación Secundaria Obligatoria, sin llegar a los modelos diversificados, imperantes en los países con sistemas no comprensivos; suprimir la promoción automática de curso; implantar pruebas finales (reválida) en el Bachillerato, además de reformar las pruebas para el acceso a la Universidad; La razón que se argumentaba para iniciar este cambio normativo era reducir el desprestigio social de

la anterior ley educativa. Un factor que constataba esta afirmación era la comprobada hostilidad que la LOGSE (1990) despertaba en amplios sectores del profesorado público, especialmente de Educación Secundaria, y los calificados de “malos resultados” obtenidos por los estudiantes españoles en las evaluaciones internacionales y otros estudios de rendimiento de ámbito nacional; malos resultados que el Gobierno relacionaba con la ordenación educativa de la etapa.

Toda esta reforma no puede ser valorada ya que no se llegó a aplicar en sus aspectos fundamentales, aunque, según algunos expertos, la Ley no abordaba los temas más importantes y, en muchos aspectos, desconocía los nuevos problemas que para el Sistema ha supuesto la universalización y democratización de la educación impulsada en los años ochenta y principios de los noventa. La crítica que sobre el papel recibió la LOCE (2002) la calificaba de norma nostálgica que intentaba volver a soluciones de cuando la educación llegaba solamente a un porcentaje pequeño de la población. Otros hablan de parches para un edificio que ya estaba en ruinas... Independientemente de estas valoraciones, lo que sí es cierto es que esta Ley cambia la estructura del Sistema Educativo no universitario considerando la Educación Preescolar de 0 a 3 años y la Infantil de 3 a 6. También en la ESO hay cambios, no en cuanto a Ciclos o Niveles sino más bien en formas y contenidos. El Bachillerato se queda ahora en 3 modalidades y la FP apenas sufre cambios.

Las enseñanzas de régimen especial se consideran: artísticas, de idiomas y deportivas y se incorpora, además, atención a alumnos con necesidades educativas específicas (superdotados, extranjeros, n.e.e.) además de la educación de personas adultas.

Tras las elecciones generales y el cambio en la política del país se paraliza la aplicación de la LOCE, -que también había suscitado polémica movilizándolo especialmente a un amplio sector del alumnado y profesorado - y comienza una nueva etapa con una nueva Ley que el 6 de abril de 2006, es la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006).

En esta Ley se conceden gran importancia a la educación que reciben los jóvenes, en la convicción de que de ella depende tanto el bienestar individual, como el colectivo, y de ahí que sus tres principios fundamentales sean:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- El esfuerzo compartido. Todos los componentes de la comunidad deben contribuir a conseguir este objetivo.
- Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años:
- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación: capacitación docente, acceso a las TIC, estudios científicos, etc.
- Facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación: aprendizaje abierto, promover la ciudadanía activa, igualdad de oportunidades, la cohesión social, etc.
- Abrir los sistemas al mundo exterior: reforzar lazos con vida laboral, con la investigación y con la sociedad, desarrollar el espíritu emprendedor, los idiomas, los intercambios, la cooperación, etc.

Para desarrollar estos principios la LOE (2006) ve necesario actuar en las siguientes direcciones:

1. Concebir la formación como un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de la vida.
2. Flexibilidad del Sistema: que conlleva aparejada la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes, para adaptarse a la diversidad de sus alumnos.

La autonomía lleva aparejada la evaluación y la rendición de cuentas por parte de los centros.

3. La actividad de los centros recae en el profesorado. Es necesario revisar su formación inicial para adecuarlo al entorno europeo. Se requiere el compromiso de las Administraciones para favorecer el desarrollo profesional vinculado a la valoración de su práctica y su reconocimiento social.
4. Simplificación y clarificación de las normas educativas, en un marco de respeto al reparto de las competencias.
5. Cooperación territorial y entre administraciones, para desarrollar proyectos y programas de interés general, para compartir información y aprender de las mejores prácticas.

Basándose en estos principios, presenta también sus Fines de la Educación, que son:

- Pleno desarrollo de la personalidad, capacidades afectivas.
- Formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales.
- Igualdad afectiva de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual.
- Valoración crítica de las desigualdades.
- Ejercicio de la tolerancia, convivencia democrática, resolución pacífica de los conflictos.

Por último, indicar que la LOE (2006), al basarse en la LOGSE (1990), mantiene, en líneas generales, la misma estructura del Sistema Educativo aunque con algunas modificaciones: LOMCE (2011)

- ❖ **Educación infantil:** recupera el carácter de etapa única educativa (no solamente asistencial como en la LOCE, en el 1º ciclo). Establece el 2º ciclo gratuito, con

financiación pública en centros de titularidad pública o privados concertados (como en la LOCE). En el 2º ciclo se fomentará una primera aproximación a la lectoescritura, a la iniciación en las habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las TIC y al conocimiento de los lenguajes artísticos.

❖ **Educación Infantil**

- 1º Ciclo: 0-2
- 2º Ciclo: 3-5

❖ **Educación Primaria:** junto con la ESO constituyen la Educación Básica, siendo, por tanto, obligatorias y gratuitas.

- 1º Ciclo 6-7
- 2º Ciclo 8-9
- 3º Ciclo 10-11

❖ **Educación Secundaria Obligatoria**

- 1º Ciclo 12-13
- 2º Ciclo 14-15

❖ **Bachillerato:** dos cursos y tres modalidades, organizados en distintas vías, según las materias de modalidad y optativas elegidas. El título de Bachillerato se adquiere aprobando las materias (no hay reválida, como en la LOCE). Para acceder a la Universidad es necesario superar una prueba única homologada. (16 a 18).

El Congreso de los Diputados aprobó el día 28 de noviembre la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que fue publicada en el Boletín Oficial del



Estado del 10 de diciembre como Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Séptima Ley Orgánica de Educación de la democracia española que ha comenzado a aplicarse, de forma gradual, en el curso académico 2014-2015.

La LOMCE ha modificado la LOE pero no la ha derogado, sigue en vigor para todo lo que no se haya modificado, como:

- Educación Infantil.
- Régimen jurídico aplicable al profesorado.
- Régimen jurídico aplicable a los centros docentes. Medidas generales de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Sistema general de becas y ayudas al estudio.
- Inspección educativa

Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- ESO
- Bachillerato
- Formación Profesional
- Enseñanza de Idiomas
- Enseñanzas Artísticas
- Enseñanzas Deportivas
- Educación de Personas Adultas
- Enseñanza Universitaria

La enseñanza básica comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. La escolarización es obligatoria y gratuita desde los 6 hasta los 16 años de edad, con derecho a permanecer en régimen ordinario hasta los 18 años.

La enseñanza secundaria postobligatoria comprende el Bachillerato, la Formación Profesional de Grado Medio, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.

La enseñanza superior comprende la Enseñanza Universitaria, las Enseñanzas Artísticas Superiores, la FP de Grado Superior, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

Las enseñanzas de régimen especial comprenden las enseñanzas artísticas, las enseñanzas de idiomas y las deportivas.

### **3.2.1. Características de la Educación Infantil**

- Etapa educativa hasta los seis años de edad.
- Se ordena en dos ciclos con carácter educativo: El primero hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años. El segundo ciclo se organiza en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil.
- Carácter voluntario para los padres. El segundo ciclo tiene carácter gratuito y voluntario.
- Garantía de puestos escolares gratuitos en centros públicos o privados concertados.
- Su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños:

- Impartida en el primer ciclo por Maestros de Educación Infantil o con el título de Grado equivalente y profesionales cualificados. En el segundo ciclo por Maestros de Educación Infantil.
- Actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños, basadas en experiencias, juegos, actividades..., aplicada en un ambiente de afecto y confianza.
- Atención temprana y respuesta apropiada y adaptada al alumno de carácter compensador y no discriminatorio.

*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*

**ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**, se lleva a cabo en dos Ciclos (el primero hasta los 3 años, y el segundo, desde los 3 a los 6 años).

**Ambos ciclos** tienen carácter educativo y en ellos se atenderá:

- Al desarrollo afectivo.
- Al movimiento y hábitos de control corporal.
- A las manifestaciones de la comunicación y el lenguaje.
- A las pautas elementales de convivencia y de relación social.
- Al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven.
- A elaborar una imagen de sí mismo positiva y equilibrada y adquirir autonomía.
- Los contenidos educativos se organizan en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, a través de actividades globalizadas con interés y significado para los niños.

**Segundo ciclo**

- Se fomentará una primera aproximación al aprendizaje de:
  - ⇒ Una primera lengua extranjera, especialmente en el último año.
  - ⇒ La lectura y escritura, habilidades numéricas básicas, en TIC y expresión visual y musical.

Gráfico 3.7: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Las administraciones educativas fomentarán una primera aproximación a la lecto-escritura y al aprendizaje de una lengua extranjera en el segundo ciclo, asimismo, a la iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las TICs y en la expresión visual y musical.

### 3.2.2. Características de la Educación Primaria

- Seis cursos académicos, de 6 a 12 años.
- Carácter gratuito y obligatorio.
- Maestros con la especialización correspondiente o el título de Grado equivalente, con competencia en todas las áreas y tutorías de la etapa.
- Se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.
- La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.
- La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.
- Se introduce el área Valores Sociales y Cívicos como alternativa al área de Religión, en lugar de las medidas de atención educativa del centro que no permitían el aprendizaje de contenidos curriculares. La Lengua Castellana o la Lengua.
- Cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.
- Evaluación interna en 3º de Primaria: se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la

competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. El equipo docente podrá adoptar las medidas más adecuadas.

- Evaluación final: se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, sin efectos académicos. Se establecerá los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el Sistema Educativo Español .Se entregará un informe con el resultado obtenido a familias y centros de Primaria y ESO, y se podrán poner en marcha medidas de apoyo al alumnado y planes de mejora de centros.

<p align="center"><b>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)</b></p> <p align="center"><b>ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b></p> <p>Seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.</p> <p>En cada uno de los cursos los alumnos y alumnas deberán cursar las siguientes áreas:</p>		
TRONCALES (5 en cada curso)	ESPECÍFICAS (mínimo 3)	DE LIBRE CONFIGURACION AUTONÓMICA (nº indeterminado de asignaturas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Castellana y Literatura</li> <li>• Matemáticas</li> <li>• Ciencias de la Naturaleza</li> <li>• Ciencias Sociales</li> <li>• Primera Lengua Extranjera</li> </ul>	<p><b>Siempre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Física</li> <li>• Religión / Valores Sociales y Cívicos</li> </ul>	<p><b>Siempre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Cooficial y Literatura</li> </ul>
Mínimo 50% del horario.	<p><b>Al menos una:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Artística</li> <li>• Segunda Lengua Extranjera</li> <li>• Religión (si no escogida en "siempre")</li> <li>• Valores Sociales y Cívicos (si no escogida en "siempre")</li> </ul>	<p><b>Otras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A determinar</li> <li>• Una materia del bloque específicas no cursada</li> </ul>
<p>Los alumnos y alumnas de configuración autonómica. Además, podrán cursar dentro de este bloque asignaturas de libre configuración. Las alumnas cursarán Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.</p>		

**Gráfico 3.8: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**

### 3.2.3. Características de la Educación Secundaria Obligatoria

- 4 cursos académicos, de 12 a 16 años. (Derecho a escolarización hasta los 18 años).
- Carácter gratuito y obligatorio.
- Impartida por Licenciados, Ingenieros o Arquitectos, o con el título de Grado equivalente, además de la formación didáctica de nivel de Postgrado.
- La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico.
- Evaluación continua y diferenciada según las asignaturas del currículo.
- Posibilidad de agrupar las materias en ámbitos de conocimiento en 1º de ESO, para facilitar el tránsito entre Primaria y ESO.
- Nuevos Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento: se implantarán en los cursos 2º y 3º de ESO. El alumnado se incorporará a estos programas a propuesta del equipo docente a los padres, madres o tutores legales. Irán dirigidos preferentemente al alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, y comprenderán adaptaciones organizativas y curriculares: agrupación de materias en ámbitos, metodología específica, actividades prácticas, etc.
- Opciones de enseñanzas académicas (para la iniciación al Bachillerato) y aplicadas (para la iniciación a la Formación Profesional): a partir de 3º de ESO.
- Se introduce la materia Valores Éticos como alternativa al área de Religión, en lugar de las medidas de atención educativa del centro que no permitían el aprendizaje de contenidos curriculares.

- La lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.
- Limitación de la promoción en ESO con asignaturas suspensas: no deben ser simultáneamente Matemáticas y Lengua Castellana o Cooficial.
- Se entregará al alumnado un certificado de estudios cursados al finalizar el primer ciclo (1º- 3º), o al finalizar 2º si el alumnado pasa a un ciclo de Formación Profesional Básica.
- Nueva evaluación final ESO, (externa, diseñada por el Gobierno): Necesario superarla para obtener título de Graduado en ESO.
- Nota final: media de las calificaciones de ESO ponderada al 70%, y de la evaluación final ponderada al 30%. Máximo 2 materias suspensas.

**Pruebas diferentes para acceder a Bachillerato o a FP**, pero la elección de itinerario en 4º de ESO no es decisiva: todos los alumnos se pueden presentar a evaluación por la opción que decidan, o a ambas opciones en la misma o diferentes ocasiones, con independencia de la opción cursada en 4º de ESO.

Las evaluaciones se centrarán en las materias troncales generales (y Biología y Geología y Física y Química si el alumnado las escoge como materias de opción), dos materias troncales de opción de 4º, y una materia específica cursada en cualquiera de los cursos que no sea Educación Física, Religión, ni Valores Éticos.

Nuevo **consejo orientador** a las familias, elaborado por el equipo docente, **Al** finalizar cada curso: el equipo docente recomendará:

El itinerario más adecuado

Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

Ciclos de Formación Profesional Básica.





Por supuesto, influencia que repercute también en el profesorado, a quien esta situación le exige dedicar la mayor parte de su tiempo a reestructurar programaciones para que se ajusten a la Ley, más que en pensar cómo mejorar sus métodos docentes o en cómo motivar a su alumnado; y en las Administraciones, que se dedican a reelaborar nuevos protocolos de actuación, de regulación, de evaluación, a parar procesos y reanudar otros nuevos, a estudiar sus nuevas obligaciones, nuevos requisitos... volviéndose más ineficaces.

Pensamos que la solución ideal sería que hubiese un consenso educativo, un pacto escolar entre todos. Una Ley que de verdad fuese debatida y pensada y diseñada por expertos en educación (sin importar su ideología) y que pudiese contar con aportaciones de todos; y cuyo resultado final dependiese más de lo bueno o favorecedor que puede ser para quienes forman parte del proceso educativo más que quién lo sugirió o quién lo aprobó.

De este modo, conseguiríamos leyes de educación que, una vez implantadas, continuasen su vigencia varios años hasta que la sociedad considerase que, no está dando respuesta a las nuevas necesidades surgidas, y, de nuevo, entre todos, se redactase otra más adecuada.

### **3.3. LA LECTURA EN EL MARCO CURRICULAR**

El desarrollo de las políticas educativas en los últimos años toma como uno de los ejes de la calidad educativa la iniciación en la lectura y escritura en la Educación Infantil, principalmente en el último nivel de esta etapa, los cinco años. Así, se puede observar como la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación -LOCE- recogía en los objetivos para la Educación Infantil “Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura” (BOE núm. 307, p. 45195), aunque esta Ley no llegó a desarrollarse en la práctica. En estos momentos, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE- recoge también, tanto en sus objetivos como en los principios educativos, “una primera aproximación a la lectura y a la escritura” (BOE núm. 106, p. 17167). Por consiguiente, el desarrollo del currículo oficial, tanto el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de

Educación infantil, así como los decretos de enseñanzas de las distintas comunidades autónomas debe abordar la enseñanza de la lectura y escritura en sus distintos elementos: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación.

Entre las justificaciones y argumentos para su defensa podemos encontrar, entre otros, lo informes internacionales de evaluación de los últimos años, PISA 2003 de la OCDE<sup>1</sup> y PIRLS<sup>2</sup>, y otros de ámbito comunitario, aún cuando dichas pruebas de evaluación se realicen en niveles superiores: Educación Secundaria y Educación Primaria.

### 3.3.1. La lectura en el marco curricular de la Educación Infantil

EL Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, establece como fines de la educación:

- La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.
- En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Así mismo, en el anexo del mismo decreto establece que en el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria.

La Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía establece que en esta etapa los niños y las niñas progresivamente descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura como fuente de placer, fantasía, comunicación, representación e información, despertando y afianzando su interés por ellos. En las escuelas y aulas de educación infantil, un ambiente alfabetizador rico en textos de uso social, situaciones donde se escriba y lea funcionalmente, e interacciones con iguales y personas más alfabetizadas, potenciará que desde muy temprano los niños y niñas intenten apropiarse de la lectura y de la escritura como actividades insertas en el quehacer cotidiano de la cultura donde viven. La biblioteca de aula, la lectura en voz alta de cuentos, poesías, etc., constituyen elementos clave para el acercamiento a la literatura, estimulando el deseo de leer a la vez que permitiendo a los niños y niñas integrarse en su medio cultural y aproximarse a otros contextos más lejanos. Lectura y escritura deberán contar con espacios y tiempos que promuevan el acercamiento de los niños y niñas a los textos y a la lectura libre.

La organización de los contenidos en relación al apartado “Aproximación a la lengua escrita” tanto en lo concerniente al primero como al segundo ciclo se han seleccionado y formulado teniendo en cuenta que el lenguaje escrito está presente en la vida de los niños y las niñas desde muy temprana edad, pero no de la misma forma en todas las familias.

Convertir este objeto de conocimiento cultural en contenido de la educación infantil supone, por un lado, reconocer la capacidad que tienen los niños y las niñas para producir e interpretar textos desde mucho antes de ingresar en la escolaridad obligatoria, y por otro, procurar la igualdad de oportunidades al ofrecer a todos los niños y niñas situaciones y oportunidades para interactuar con la lengua escrita, sea cual sea el grado de cultura letrada de su ámbito familiar. Por este motivo, en la Educación Infantil se hará una aproximación al uso de la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute, creando interés y curiosidad por explorar algunos de sus elementos.

La cultura letrada de los niños y niñas de estas edades es un saber que se va generando en función de las oportunidades que tienen de interactuar, en situaciones de la vida cotidiana, con los textos y, con los conocimientos e interpretaciones que las personas adultas hacen de ellos. Así, los docentes o educadores, en el primer ciclo, aprovecharán estas situaciones para que los niños y niñas escuchen a personas leyendo, presencien cómo y para qué se escribe, tengan la oportunidad de escribir, asistan a situaciones donde las personas adultas lean o escriban como parte de su vida cotidiana y, sobretodo, puedan preguntar y obtener respuestas sobre esta actividad cultural.

La observación del modo en que las personas adultas y niños y niñas mayores utilizan el lenguaje escrito irá produciendo el interés necesario para que los más pequeños deseen apropiarse de la lectura y la escritura, generando en este intento las primeras ideas, conjeturas e hipótesis acerca de este objeto cultural, ideas que irán evolucionando a lo largo de toda su vida. A estas edades se producirá por tanto el primer acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.

Así pues, desde muy pequeños, niños y niñas imitan la escritura de los mayores imprimiendo marcas. Por este motivo, los útiles propios de esta actividad como lápices, papeles, etc., deben estar a su alcance. Asimismo, el intento de comprender las actividades de las personas adultas les llevará a utilizar libros, revistas, periódicos, etc., para leer, comprender e interpretar la lectura y la escritura. El profesorado que ejerza la tutoría dispondrá también estos textos a su alcance y potenciará situaciones donde niños muy pequeños puedan interactuar con material escrito, ojear un libro, emitir sonidos y hacer gestos como si estuvieran leyendo.

La lectura en voz alta, compartida con niñas y niños, donde éstos van escuchando al lector, al tiempo que observan las fotografías e ilustraciones y preguntan sobre el texto, además de ser experiencias de comunicación afectivas y placenteras, se convierten en importantes situaciones de aprendizaje sobre las

convenciones, las funciones y la estructura del sistema de escritura. Para generar el conveniente ambiente alfabetizador, estas situaciones deben implicar a la mayoría de textos de uso social, en diferentes soportes, como periódicos o revistas, anuncios publicitarios, instrucciones y, todo aquello que pueda y deba ser leído. Durante estas interacciones, alternar lectura y diálogo, o estimular las respuestas de los niños y niñas ante preguntas sobre el contenido y soporte del texto son estrategias que ayudan a centrar la atención de niños y niñas.

El fin de los textos literarios es hacer disfrutar al lector a través de la belleza del lenguaje. Para acceder al mundo literario, los niños y niñas necesitan interactuar con personas alfabetizadas que les narren y les lean cuentos a diario, trasladándolos a mundos imaginarios donde la ilusión y la fantasía les produzcan el gozo necesario para seguir disfrutando por siempre jamás con estos textos. Con las narraciones, cuya carga afectiva las convierte en especialmente gratificantes, descubrirán que con las palabras es posible comunicar experiencias y crear mundos imaginarios. Con las lecturas de cuentos, además, irán conociendo la sintaxis y el léxico propios del lenguaje literario.

La rotulación con el nombre propio en mayúsculas de los espacios personales que cada niña o niño utiliza para colocar sus pertenencias, así como la de aquellas producciones que realice sobre cualquier soporte o material los irá familiarizando con el lenguaje escrito a través de vínculos significativos como son los producidos en la relación entre el niño y su nombre.

En el segundo ciclo, la escuela infantil proporcionará la oportunidad a los niños y niñas de continuar acercándose al uso y aprendizaje del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.

La iniciación al conocimiento del código escrito se realizará a través de palabras y frases muy significativas o usuales como el nombre propio, título de cuentos.

Los niños y niñas irán usando gradualmente, de forma autónoma, los diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viajes, carteles, etiquetas de productos y, desde luego, las pantallas de los diversos instrumentos que nos ofrece la sociedad del conocimiento y las nuevas

tecnologías. A través de la utilización del formato y del contenido de los mismos irán comprendiendo que cada texto suele presentarse en un soporte determinado, en función del cual, es posible anticipar el tipo de texto.

La experiencia en situaciones diarias de lectura en voz alta convertirá a los niños y niñas de esta etapa en partícipes de prácticas letradas compartidas, siendo ellos quienes realmente están leyendo, comprendiendo e interpretando el contenido del texto, vivenciando momentos mágicos donde las grafías del texto se convierten en lenguaje oral. Se ayuda de esta forma, a entender las funciones y estructura del lenguaje escrito, así como a la utilización gradual de las mismas. Estas lecturas, escuchadas con interés y atención, versarán sobre todo tipo de textos sociales, y responderán a los usos sociales y culturales del lenguaje escrito como medio de comunicación información y disfrute ayudando progresivamente a entender la importante función que cumple al conservar la información y disfrute ayudando progresivamente a entender la importante función que cumple al conservar la información.

Leer es comprender un texto escrito. Es un proceso activo donde cada lector tiene un objetivo determinado, un por qué leer, construyendo el significado al interactuar con el mismo, poniendo en juego sus conocimientos previos. La lectura, así entendida, genera pensamientos, sentimientos, ideas y emociones, potenciando la idea de lectura como un proceso de interpretación y comprensión, más que la asociación de sonidos a letras. Se trata, de esta forma, que los niños y niñas lean y escriban como un proceso de acercamiento progresivo al conocimiento del lenguaje escrito.

De forma que podemos concluir destacando el papel que la alfabetización tiene en la etapa de Educación Infantil para la educación andaluza.

El Decreto y las Órdenes que la desarrollan están inspirados en las nuevas corrientes psicopedagógicas que abogan por la construcción del aprendizaje por parte

del sujeto, resaltando el importante papel mediador que tiene el educador y las familias en el éxito de este aprendizaje.

En el texto se refleja la importancia de esta adquisición durante los primeros años de vida del niño y la necesidad de que este aprendizaje se inicie con unidades que tengan significación para el niño como palabras y frases significativas para ir progresivamente llegando a unidades abstractas como son las sílabas y las letras. Se debe proponer situaciones con distintos tipos de texto para ayudar a descubrir la funcionalidad del lenguaje escrito. Sólo cuando el niño encuentra el objetivo de la lectura, podrá avanzar en este apasionante reto que comienza en las primeras edades y que no termina nunca.

### 3.3.2. La lectura en el marco curricular de la Educación Primaria

El Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía establece que la finalidad de esta etapa educativa es *“proporcionar a todos los alumnos y alumnas una educación que permita afianzar su bienestar y su desarrollo personal, adquirir la capacidad de ejercer el pensamiento crítico, las nociones básicas de nuestra cultura y las habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales y de convivencia, de igualdad de género, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y a prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria”*.

La Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía establece que a lo largo de la etapa en el área de lengua castellana y literatura, los niños y las niñas deben adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. El área de lengua es el ámbito privilegiado para conseguir esta meta, aunque todas las áreas son responsables también del desarrollo de la comunicación lingüística, al emplear el lenguaje como medio de comunicación y de adquisición y transmisión del conocimiento. La lengua debe ser tratada con un enfoque

interdisciplinar. El área Lengua Castellana y Literatura tendrá como principal objetivo el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y dialogar, leer y escribir y, de forma más específica, animar a la lectura y comprensión de textos literarios, que contribuirán significativamente a desarrollar la competencia lingüística o comunicativa. A su vez, desarrollará el conocimiento de la lengua favoreciendo la reflexión sobre su uso en cualquier contexto comunicativo. Aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de los significados culturales que éstos transmiten y, con estos significados, de los modos en que las personas entienden o interpretan la realidad. De la misma manera el lenguaje es un poderoso instrumento para ayudar a la convivencia, para expresar ideas, sentimientos y emociones y, en definitiva, para regular la propia conducta. El lenguaje contribuye así, al equilibrio afectivo y personal y a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable que favorece la integración social y cultural de las personas y al desarrollo y progreso de la sociedad. La competencia clave de comunicación lingüística o competencia comunicativa está estrechamente relacionada con las capacidades de comprender y expresarse oralmente y por escrito en un contexto de interacción comunicativa significativo y real para el alumnado. Desarrollar la competencia comunicativa permite decidir no sólo cómo usar la lengua, sino para qué, dónde y con quién usarla. Desde este punto de vista reflexivo y funcional del aprendizaje de la lengua, se contribuye al desarrollo en el alumnado de un saber integral, no segmentado, de conocimientos, destrezas y actitudes.

La competencia clave de comunicación lingüística o competencia comunicativa se entiende como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, como instrumento para expresión y comunicación, que posibilita la experiencia humana de la realidad y el pensamiento, en general. Considerada en sus componentes, la competencia comunicativa está integrada por:

- a) La competencia lingüística o gramatical, referida al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-



semántico. Con esta competencia se relaciona el conocimiento de las reglas de ortografía, la correcta pronunciación, el conocimiento del vocabulario o de las reglas gramaticales, es decir, el conocimiento de la lengua como sistema. No sólo se relaciona con la cantidad y calidad de conocimientos, por ejemplo, la extensión y la precisión del vocabulario, sino también con la organización cognitiva y la forma en que estos conocimientos se almacenan, por ejemplo las distintas redes asociativas en las que un alumno coloca un elemento léxico, y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).

- b) La competencia sociocultural y sociolingüística, referida al dominio de la adecuación del uso de la lengua a la situación comunicativa (participantes en el acto comunicativo, conocimientos compartidos, intención comunicativa, reglas de interacción, etc.) Por ejemplo, las normas de cortesía, la elección del tú o el usted, la codificación lingüística de determinados rituales necesarios para el funcionamiento de la comunidad.
- c) La competencia textual o discursiva, referida a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto concreto logrando un discurso coherente y estructurado o reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias.
- d) La competencia estratégica o pragmática, relacionada con las destrezas y conocimientos necesarios para lograr la eficacia en la comunicación. Está relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos para producir las llamadas funciones del lenguaje o los actos de habla.
- e) La competencia literaria, referida al hábito lector, a la capacidad de disfrutar con textos concebidos con una finalidad artística o estética, a las habilidades y conocimientos relacionados con la intertextualidad.
- f) La competencia semiológica, relacionada con los saberes necesarios para producir e interpretar mensajes integrados por códigos diversos o que se transmiten por canales y soportes diferentes a los exclusivamente lingüísticos.

El enfoque comunicativo del área de Lengua castellana y literatura supone afrontar el currículo como la regulación de objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y estándares orientados al desarrollo de destrezas y habilidades progresivamente complejas relacionadas tanto con la recepción de la lengua oral (escuchar) y escrita (leer) como de su producción activa (hablar, escribir) e interactuar tanto de forma oral como de forma escrita, teniendo en cuenta que el intercambio lingüístico se produce hoy en una gran variedad de soportes y canales. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el marco de la competencia comunicativa conlleva que el currículo se centre en el aprendizaje de las destrezas, actitudes y conocimientos de la misma aplicándolas en situaciones de la vida diaria de forma autónoma y colaborativa con sus iguales y su entorno. Supone alcanzar la competencia significativa para desenvolverse con facilidad y éxito en las diferentes situaciones y contextos de comunicación de su vida diaria, incluida la escolar, donde el trabajo por tareas y proyectos estructure el aprendizaje en unas secuencias didácticas orientadas al logro de una tarea comunicativa y expresión concreta y que priorice los contenidos procedimentales globalizados, el “saber hacer” frente a un mero saber memorístico y puntual. El objeto del área será pues el aprendizaje de las destrezas discursivas globales que pueden tener lugar en ámbitos diversos. De entre estos contextos, cabría destacar el ámbito de las relaciones sociales cercanas del alumnado.

El área de lengua castellana, así como todo el conjunto de lenguas, extranjeras y propias, contribuye al desarrollo de la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita y para interactuar de una manera adecuada y creativa en múltiples contextos sociales y culturales. En el área de Lengua castellana y literatura se desarrollan estrategias de expresión oral y escrita, comprensión de mensajes de diferente tipología, enriquecimiento de vocabulario, estrategias para una correcta fluidez verbal, la adquisición y aplicación de estructuras gramaticales que inciden en la calidad de su expresión, o la aportación literaria que contribuye a mejorar la riqueza comunicativa. La competencia en comunicación lingüística constituye la base del aprendizaje y es

vehículo canalizador del desarrollo competencial en todas sus facetas. Así pues, destacamos:

- a) Competencia de aprender a aprender: El área de Lengua castellana, entre otras, posibilita que el alumnado construya sus conocimientos mediante el lenguaje, gestionando eficazmente su aprendizaje y reflexionando críticamente sobre los fines y el objeto del mismo. La lectoescritura, junto al cálculo y las TIC, son herramientas básicas para la construcción del conocimiento. El aprender en equipo, en grupos heterogéneos y la autonomía en el aprendizaje contribuyen significativamente a su desarrollo. La autoevaluación y los procesos de pensamiento favorecen en el alumnado la posibilidad de avanzar, aprendiendo de los errores, y de comunicar sus experiencias integrando lo emocional y lo social.
  
- b) Competencia social y cívica: Analizando esta competencia desde la capacidad para el respeto, el diálogo y el consenso, se entiende que es necesario como base para una buena comunicación un buen uso de los códigos y usos lingüísticos. El lenguaje contribuye de esta manera a construir una imagen del mundo, de la personalidad, mediante el desarrollo de la capacidad de expresar vivencias, opiniones, emociones, sentimientos e ideas, y a regular la propia conducta proporcionando un equilibrio. El área de lengua castellana contribuye, a su vez, a comunicarse con otras personas, a comprender lo que éstas transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a las demás personas, facilitando así, la integración social y cultural de las personas. Por otra parte, también se contribuye al desarrollo de esta competencia en la medida en que una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas y enriquecedoras para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: La lengua castellana, y todas las lenguas en general, son instrumentos de comunicación y de creación pensamiento. De esta manera, la lengua castellana contribuye a la adquisición del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor en la construcción de estrategias, en la toma de

decisiones, en la comunicación de proyectos personales y en la base de la autonomía personal. La comunicación, verbal y no verbal, de las diferentes lenguas que se utilicen, contribuirán al aumento de la autoestima y desarrollo personal, y garantizará una adecuada interacción social.

- c) **Competencia digital:** Esta área contribuye a la competencia digital proporcionando conocimientos, destrezas para buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia. En especial para la comprensión de dicha información, su organización textual y, su uso en la expresión oral y escrita. El currículo incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión, etc.) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta área, cuestión que incide directamente en la adquisición y mejora de la competencia digital. Además, los medios de comunicación digitales que surgen continuamente implican un uso social y colaborativo de la escritura que permite concebir el aprendizaje de la lengua en el marco de un verdadero intercambio comunicativo.
- d) **Competencia de conciencia y expresiones culturales:** El área de Lengua castellana y literatura contribuye al desarrollo de la Competencia conciencia y expresión cultural en la medida en la que se convierte en herramienta fundamental en la realización, expresión creativa y apreciación de las obras en distintos medios, como la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas. La lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de esta competencia, desarrollando la capacidad de percibir los recursos lingüísticos y literarios y el agrado por la lectura como actividad enriquecedora y placentera a la vez que se da cauce a la tendencia natural del ser humano al juego, al placer, a la libertad, y a la imaginación creadora.

- e) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: El buen desarrollo de la actividad comunicativa favorece y ayuda a la mejora de la adquisición de conocimientos. La adecuada comprensión lectora y la fluidez verbal son elementos importantes en la resolución de problemas matemáticos. El orden y la buena disposición en las diferentes formulaciones de hipótesis, generan una mejor comunicación de las experiencias.

### **3.4. PROMOCION DE LA LECTURA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA ANDALUCES EN LA ACTUALIDAD**

Los cambios que ha experimentado la sociedad en el último tiempo no han sido indiferentes para el sistema educativo. Al contrario, han influido notoriamente, modificando las formas de aprender y de facilitar el aprendizaje. Específicamente, en el área de la lectura, los hábitos han cambiado, el contexto y las posibilidades que éste ofrece son otras, y han exigido ajustar las prácticas pedagógicas.

La generación actual de niños y niñas han perdido el camino hacia el placer de la lectura, por lo cual es necesario encontrar un modo de regreso hacia este; una manera de conseguirlo es no transformar este placer en carga, hay que mantener por encima de todo ese goce hasta que sin darse cuenta, tanto los individuos de toda edad lo conviertan en un deber. Por su experiencia como docente, Pennac (1993) subraya la importancia de entusiasmar a los alumnos para que comiencen a leer por puro placer.

El sistema educativo español ha experimentado intensos cambios en los últimos años que han afectado a las enseñanzas, a los aprendizajes y a las prácticas docentes. Por ello, la enseñanza básica que se ofrece a toda la población debe contener un edificio de aprendizajes ambicioso y coherente que se base en los principales informes y estudios internacionales

El Sistema Educativo Andaluz, integrado por el alumnado, las familias, el profesorado, los equipos directivos, el personal no docente y la Administración educativa, entre otros, ha afrontado en este último curso escolar la aplicación de la LOMCE con sus respectivos ajustes en la organización, gestión y programas educativos en los centros docentes.

En el desarrollo legislativo de Andalucía, diversas normas apoyan el papel desatado de la lectura. Desde el 2002, año de aparición del Plan Andaluz de Fomento de la Lectura, numerosas han sido las iniciativas puestas en marcha. En este sentido, un hito supuso el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares del año 2007 que pretendía potenciar el uso de las bibliotecas escolares, con el fin de crear oportunidades lectoras entre el alumnado.

En el ámbito de la Comunicación Lingüística, la Consejería de Educación ha puesto a disposición de los centros educativos andaluces una serie de programas destinados a la mejora de esta competencia, incluyendo la lectura, la escritura, la creatividad y las alfabetizaciones múltiples.

Dentro de la misma estrategia de apoyo a la Competencia Lingüística, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha por primera vez durante el curso 2013-2014, cuatro programas con el objetivo de fomentar en el alumnado la capacidad lectora que llegaron a 169.000 estudiantes de Infantil, Primaria y Secundaria. Además, 1064 centros escolares solicitaron participar en alguno de los cuatro programas y 13.055 docentes han recibido formación específica para impartirlos. Tanto desde el punto de vista del alumnado como del punto de vista del profesor, los programas resultan especialmente atractivos porque ofrecen posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

La fundamentación de dichos programas se basa en concebir el aprendizaje como un proceso activo, resultado de muchos factores y que abarca fases distintas pero relacionadas estrechamente y su importancia radica en que buscan apoyar a los docentes en el desarrollo de la competencia lectora proporcionándoles nuevas estrategias.

La propuesta de trabajo que se establece en estos proyectos consiste básicamente en trabajar en las aulas respaldando la lectura desde cuatro puntos de vista:

- ⇒ Clásicos Escolares: El programa contempla la realización de una serie de tareas a lo largo del curso escolar para propiciar el acercamiento a los textos clásicos. Se trata de acompañar al profesorado y facilitar el diseño de actividades lectoras centradas en los mismos. Dichas actividades presentan muy diversas posibilidades: se puede encarar el trabajo desde actividades que afecten a los centros escolares en su conjunto hasta otras centradas en materias específicas, pasando por actividades interdisciplinarias u otra que se puedan insertar en proyectos integrados o módulos horarios de libre disposición. Se cuenta una colección editada de clásicos populares adaptados para el público escolar.
- ⇒ Creatividad literaria: Las actividades de Creatividad Literaria están enfocadas a desarrollar el talento, la creatividad y capacidad de innovación del alumnado, afrontando las posibles dificultades que se puedan encontrar en su desarrollo de una manera creativa, buscando soluciones diversas y originales
- ⇒ ComunicAcción: Está centrado en la elaboración de un proyecto para trabajar los medios audiovisuales en el aula, obteniendo un producto final: revista escolar, canal de radio, canal de televisión, cortometraje de ficción o documental,... Se trata de poner en marcha acciones de comunicación que permitan al alumnado emprender proyectos autónomos relacionados con los medios de comunicación.
- ⇒ Familias lectoras: Las familias desempeñan un papel fundamental en la educación de sus hijos e hijas y, más concretamente, en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el afianzamiento del hábito lector. Sin embargo, no siempre pueden realizar su función educadora satisfactoriamente por muy diversos motivos: escasez de tiempo, carencia de formación específica, falta de conexión con el trabajo pedagógico desarrollado en el centro, etc.

Los informes internacionales inciden en la relación directa entre el fomento de la lectura y el nivel socioeducativo de las familias. Así, desde el programa familias lectoras, se pretende potenciar las relaciones del profesorado con el entorno social de los centros educativos, así como la interacción con las familias a fin de favorecer la mejora de los resultados escolares y la formación integral de los alumnos,

fortaleciendo las relaciones entre las familias y centros educativos, desarrollando compromisos recíprocos que promuevan una acción concertada en beneficio de los alumnos, las familias y la propia institución escolar.

Este programa pretende ser un instrumento que ayude a las familias a desarrollar su labor educadora y, en colaboración con el centro educativo, les oriente y anime a despertar en sus hijos e hijas la afición por el libro, mejorar su comprensión lectora y afianzar el hábito de la lectura. Todo ello sin olvidar que es necesario que, la enseñanza escolar contribuya a crear lectores de textos diversos, a promover actitudes críticas y reflexivas y a la difusión de la cultura.

Las aulas de Educación Infantil y Primaria han trabajado la lectura- como decía la LOE en su artículo 19.1 y mantiene la LOMCE,-durante un tiempo específico de manera diaria; no obstante, sin descuidar esta práctica, los programas han supuesto además dedicarle tiempo a otra dimensión de la competencia como la reflexión, la interpretación , la síntesis, la creación...

Todos estos programas están pensados para construir el proyecto lector de cada centro escolar, es decir, el conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido. Proporcionan, además, la oportunidad de abarcar y contemplar de una forma conjunta los aspectos que conforman la competencia lingüística y que son valorados en las pruebas de evaluación internacionales (PISA, PIRLS...) así como en las autonómicas: el saber escuchar, la práctica de la escritura, la interpretación de textos de toda índole, la expresión oral y la localización de la información en un soporte digital o impreso.

Estos programas han permitido al profesorado un cambio en la metodología de la enseñanza de los contenidos, para que el aprendizaje curricular se haga simultáneamente con el aprendizaje de las competencias lingüísticas. Teniendo en cuenta los objetivos generales de cada uno de los programas, los centros educativos



han establecido las actuaciones encaminadas a la mejora del proceso de la competencia y hábito lector en coherencia con los ejes de actuación que se establezcan en cada Proyecto Educativo de Centro: lectura diaria en todas las asignaturas, conocimiento de fuentes de información, nociones de creación, exposiciones orales, etc., convirtiéndose de esta manera en un elemento dinamizador del centro y de su entorno en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa y al fomento del hábito lector.

Otra apuesta por el desarrollo de la competencia lingüística es el Proyecto Lingüístico de Centro. Con este proyecto se pretende crear un plan estratégico de mejora de la competencia en Comunicación Lingüística, que parte de un análisis de necesidades y se concreta en un documento de coordinación para todo un centro educativo, con una línea de trabajo consensuada.

El programa para el diseño y aplicación del PLC está dirigido a los centros que se plantean:

- Coordinarse para trabajar de manera integrada las áreas lingüísticas con determinadas áreas no lingüísticas.
- Realizar actuaciones para el desarrollo de la comprensión lectora, de la expresión escrita, de la comprensión oral y de la expresión oral, atendiendo al uso de recursos TIC y de la biblioteca.
- Atender a la diversidad (lingüística, cultural y de capacidades).
- Colaborar con las familias y la comunidad.
- Participar en proyectos educativos europeos que fomenten el desarrollo de la competencia de comunicación lingüística.
- Cada centro debe analizar su propio contexto, definir sus objetivos, establecer las actuaciones a realizar y cómo se evaluarán.

<b>SECUENCIA DE DESARROLLO DEL PLC</b>	<b>COMPONENTES DEL PLC</b>
Análisis de situación: Autoevaluación – Evaluación formativa – Evaluación de diagnóstico	Informe de situación: competencia del alumnado y contexto sociolingüístico
Diseño del PLC: - Recogida de ideas en la comunidad educativa - Elaboración de una propuesta a partir del equipo directivo / comisión del PLC / persona responsable - Negociación en órganos colegiados del centro - Redacción del PLC	<b>Objetivos</b>
	<b>Propuestas de actuación en el aula, en el centro y en relación con el entorno y las familias</b>
	<b>Personas implicadas, recursos necesarios y temporalización</b>
	<b>Mecanismos e indicadores de evaluación</b>
<b>Secuencia de trabajo</b>	Memora de desarrollo
Evaluación y propuestas de mejora del PLC	Memoria de autoevaluación

**Gráfico 3.10: Síntesis PLC**

Por último, en la sociedad de la información y el conocimiento se requiere del impulso de bibliotecas escolares en los centros educativos para convertirlas en ejes de recursos de lectura, información y aprendizaje, en entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar que apoyan al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitan al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa.

En una sociedad en la que abundan las desigualdades, las bibliotecas escolares son un factor de compensación social, al posibilitar el acceso a los recursos informativos y culturales a quienes carecen de ellos, procurando así paliar la brecha digital y social.

Estas bibliotecas permiten el acceso a materiales informativos actualizados, diversos, apropiados, suficientes en número y calidad, y contemplar todas las áreas del currículo. Son espacios para la lectura, propiciadores de experiencias gratas de encuentro y convivencia con los libros y con los recursos culturales en general. Deben apoyar los programas del centro en su conjunto, especialmente aquellos que vayan enfocados a la formación en el uso crítico y ético de la información y en la transformación de ésta en conocimiento.

Con el objetivo de que las bibliotecas se conviertan en un recurso estratégico que adquiera protagonismo en ámbitos clave como la selección de recursos y gestión del conocimiento; la articulación de programas como los anteriormente citados para el desarrollo de las competencias informacionales y el fomento de la lectura; la provisión de recursos de información y aprendizaje; el apoyo curricular; y la innovación y participación social nació la red de bibliotecas escolares en Andalucía.

Los centros educativos elaboran un plan de trabajo de la biblioteca escolar que contemple actuaciones para el fomento de la lectura, el tratamiento y uso de la información, la competencia digital y el desarrollo de habilidades intelectuales que se incorpora al Proyecto Educativo de Centro.

Todas estas iniciativas tienen como meta la adquisición y fomento de la lectura como base para afrontar el aprendizaje de forma exitosa todo lo cual le lleve al niño y la niña a ser competencial en todos los ámbitos de su vida diaria y afrontar los retos que se le ira planteando de forma autónoma y creativa con la ayuda ineludible del profesorado que le guía a lo largo de todo el proceso educativo.

### **3.5. MEDIACIÓN DEL PROFESORADO EN EL APRENDIZAJE LECTOR**

Partimos de la base de que el alumnado es el protagonista indiscutible de la (re)construcción de su conocimiento, igualmente conviene señalar que para que el aprendizaje se lleve a cabo, es necesario que sea significativo y funcional.

Es importante resaltar que el aprendizaje de la lectura es un proceso cultural y no natural como ya se ha señalado. No deriva directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas por el solo contacto con un ambiente letrado. Es un

proceso bastante más complejo donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico del alumnado necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Esta interacción permite que los niños y las niñas establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal. Con su dominio pueden monitorear su propio aprendizaje, con la ayuda de los profesores.

En este camino el papel que desempeña el educador o educadora es crucial. Si bien, el alumnado tiene un papel activo en la construcción del conocimiento, el profesorado se convierte en un potenciador nato de interacciones comunicativas con los niños, en las cuales proporciona principalmente el andamiaje preciso al tiempo que sirve como modelo lingüístico-comunicativo.

Esta labor de mediación debe llevar al niño a situaciones donde pueda conocer, explorar, investigar y realizar actividades en lugares acondicionados de lectura (rincón de la biblioteca, biblioteca del centro, biblioteca municipal...).

En este sentido, los profesores Mendoza, López y Martos señalan:

La función del profesorado es garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, lo que lleva a un entendimiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, concepción que lleva aparejada un cambio de actitud y de funciones del docente: de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichas se pasa a la investigación y a la discusión. Consecuentemente, el docente debe abandonar su papel de impartidor de información –o intérprete de libros de textos- y el estilo metodológico vertical y dominante que frecuentemente conlleva. En lugar de esto, está llamado a ser coordinador-responsable del grupo de investigación y de discusión que se constituye en el aula... la tarea docente se concibe como una mediación para que la actividad del alumno resulte significativa, que le estime al trabajo personal y colaborativo. (Mendoza, López y Martos, 1996, p. 134)

Orto aspecto importante es en palabras de Cohen (1989, p. 124) “despertar en el niño el deseo de aprender”; es importante suscitar la curiosidad en el niño para inmediatamente proporcionarle los medios necesarios que le permitan satisfacer su interés.

En los escolares infantiles es imprescindible que las situaciones propuestas inviten al descubrimiento por parte de ellos, despierten su entusiasmo y no provoquen

aburrimiento. El alumnado trabaja mucho mejor en actividades colectivas, permitiendo el aprendizaje cooperativo y compartido al tiempo que favorecen el proceso de socialización. Todo ello debe ser tenido en cuenta a la hora de planificar el proceso educativo

En un estudio llevado por Castell (2006) concluye que el aula, a nivel general, muestra mejores resultados en la enseñanza de la lectura y la escritura, es aquella en la que el docente lleva a cabo actividades más diversificadas y donde se ofrecen más oportunidades para aprender a leer.

Posteriormente, el estudio llevado a cabo por González, Buisán y Sánchez (2009) tomando como referencia cuatro ámbitos o bloques temáticos cruciales para el aprendizaje de la lectura y la escrituras -actividades de enseñanza, dinámica y organización del aula, consideración de los procesos de aprendizaje y aprovechamiento del aprendizaje ocasional- en la línea que sugirieron los estudios de Castells (2006), Jiménez et al.(1997), Strauss et al.(1999) han identificado tres conjuntos de prácticas o maneras de hacer que conforman tres perfiles diferentes: instruccionales, situacionales y multidimensionales. Estos tres perfiles se asocian a la edad del profesorado, método de enseñanza de la lectura, formación inicial y continua, estando en fase de estudio el peso relativo a los conocimientos previos del alumnado y la acción docente en el aprendizaje de la lengua escrita.

Lo que indudablemente nadie cuestiona es que las prácticas docentes influyen poderosamente en el éxito de este aprendizaje, entendiendo no sólo el éxito inicial sino también el gusto e interés que sean capaces de despertar entre su alumnado.

Igualmente nadie a estas alturas discute que la formación del docente influye en su práctica educativa, en las interacciones con los miembros de la Comunidad Educativa y en su relación con el alumnado.

El profesor o profesora debe hacer alarde de imaginación, de iniciativa, de disposición y de creatividad. Siguiendo la reflexión de Cohen (1989, p.119), "si las normas pedagógicas y el "programa" se aplican a la letra y mecánicamente, habremos apagado todo el dinamismo y, por lo mismo todo el sentido".

### 3.5.1. Las competencias del docente

El sistema educativo está inmerso en una nueva reforma en la que las competencias profesionales del docente es una condición indispensable para dar respuesta a las exigencias cada vez más complejas, cambiantes e imprevisibles de la vida moderna. Como dice Pérez Gómez:

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar, acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida. (Pérez Gómez, 2010, p. 12)

La relevancia del papel del profesorado es reconocida en todos los ámbitos. Así, en la Comunicación 4 de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo se recoge (2007, p. 392) “la calidad de la docencia es un factor clave para determinar si la Unión Europea puede aumentar su competitividad en un mundo globalizado. Las investigaciones muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, y que es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes”.

Por ejemplo, el conocido como informe McKinsey (2007) concluye que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes y que la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes.

Ya en 2004, el informe conjunto del Consejo y de la Comisión, sobre los avances hacia los objetivos de Lisboa en los ámbitos de la educación y la formación, pidió que se desarrollaran principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para el profesorado y formadoras y formadores. En noviembre de 2006, el Consejo declaró que la motivación, las calificaciones y competencias de los profesores, formadores, otro personal docente y los servicios de orientación y de ayuda social, así como la calidad de la dirección de los centros, son factores clave para lograr resultados de aprendizaje de alta calidad y que los esfuerzos

del personal docente deben contar con el apoyo de un desarrollo profesional continuo y con una buena cooperación con los padres, los servicios de ayuda social a los alumnos y toda la comunidad. En la misma comunicación, la Comisión afirma que para dotar al profesorado de los conocimientos y competencias necesarios para sus nuevos papeles, es necesario que cuente tanto con una formación docente inicial de alta calidad como con un proceso coherente de desarrollo profesional continuo que mantenga a los profesores actualizados en relación con las capacidades necesarias en la sociedad basada en el conocimiento.

Siguiendo las aportaciones de la AGAEVE (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa) la competencia profesional docente se puede definir como un conjunto identificable y evaluable de prácticas profesionales o actuaciones que el personal docente ejecuta, integrando los saberes, las habilidades y destrezas, las actitudes y valores para dar respuesta a los retos profesionales, contextualizados, que la tarea educativa genera, promoviendo la mejora educativa y el propio crecimiento profesional. La competencia profesional se divide en dimensiones, entendidas éstas como apartados en los que se puede desglosar aquélla.

En cualquier caso, el establecimiento mismo de una relación de competencias supone, en sí, una simplificación y fragmentación de la realidad, dado que cuando una persona desarrolla su trabajo está poniendo en práctica la mayoría de las competencias que se relacionan.

A continuación se especifica las competencias generales y específicas para el perfil profesorado de Educación Infantil (2º ciclo), Primaria y Secundaria Obligatoria para la exposición de cada una de ellas se sigue una misma pauta secuencial, con el tratamiento de los siguientes aspectos:

- Definición de la competencia
- Justificación de la competencia.
- Denominación de las dimensiones

- Descriptores de cada una de las dimensiones por niveles de desarrollo profesional.

ÁMBITOS	COMPETENCIAS	DIMENSIONES
HABILIDADES SOCIALES	Liderazgo	Estilo de liderazgo Desarrollo de personas
	Comunicación	Comunicación interpersonal Comunicación en una 2ª lengua Uso de TIC
	Relación	Autoconfianza Relación interpersonal Gestión de conflictos
	Trabajo en equipo	Participación y colaboración
GESTIÓN DEL TRABAJO	Planificación	Organización Adecuación
	Gestión de recursos	Recursos de la institución Información Recursos comunitarios
	Evaluación	Evaluación de procesos Evaluación de resultados
DESARROLLO PROFESIONAL	Orientación a la calidad	Mejora continua Compromiso y responsabilidad
	Aprendizaje a lo largo de la vida	Formación Innovación
DOCENCIA: PROFESORADO INFANTIL (2º CICLO), PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA	Gestión del currículo	Integración de las TIC en el aula Estrategias para la mejora de resultados del alumno Evaluación de aprendizaje
	Gestión de ambientes de aprendizaje	Ambiente físico Motivación Convivencia
	Inclusión educativa	Atención a la diversidad Interculturalidad
	Acción tutorial y orientación escolar	Orientación académica y personal Acción educativa coordinada Relación con la familia

Gráfico 3.11: Competencias docentes AGAEVE



Siguiendo los indicadores de la AGAEVE se establece un mapa de competencias profesionales del profesorado, que definen el conjunto de normas o consejos que adapta los estándares de las competencias genéricas y específicas al perfil docente en cada nivel. De este modo, el profesorado de Educación Infantil (2º ciclo), Primaria y Secundaria Obligatoria podrá reconocer los diferentes niveles de desarrollo profesional: Competente, Avanzado, Experto y Excelente.

En esta exposición haremos referencia a las sugerencias para alcanzar el profesorado el nivel competencia. Pudiendo el lector analizar el documento completo en el manual elaborado por la AGAEVE titulado “Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía “(2011)

1. Liderazgo. Asume de forma crítica y constructiva los valores, objetivos y prioridades del centro en el que trabaja y ofrece apoyo a su alumnado.
2. Comunicación. Expresa con claridad los conocimientos, opiniones e ideas y escucha a las demás personas; comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas en el terreno profesional, empleando una lengua extranjera; y conoce las herramientas TIC presentes en su entorno para el traslado y recogida de información relacionada con su actividad profesional.
3. Relación. Muestra una imagen positiva de su persona en el desarrollo de su práctica profesional; reconoce sus sentimientos, derechos y opiniones respetando a las demás personas con las que trata en su labor docente (colegas, familias, alumnado, etc.); e identifica situaciones conflictivas y busca ayuda para la regulación de las mismas.
4. Trabajo en equipo. Asume los objetivos del equipo docente o de los equipos docentes a los que pertenece y orienta su trabajo hacia la consecución de los mismos.
5. Planificación. Elabora planes, proyectos o programas de trabajo para sus actividades docentes diarias y adapta su planificación en función de los requerimientos exigidos por el contexto de su centro.

6. Gestión de recursos. El profesorado conoce los medios y recursos que requiere su práctica diaria, así como los procedimientos establecidos; solicita información para mejorar el desempeño de sus tareas docentes; y conoce los recursos comunitarios existentes en el entorno de su centro educativo.
7. Evaluación. Asume los procesos clave de su práctica docente y establece planes de mejora para dar respuesta a las necesidades detectadas y relaciona los resultados obtenidos con los objetivos establecidos.
8. Orientación a la calidad. Realiza su trabajo en el centro en sus vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria, adaptándolo al contexto del centro educativo; y muestra ética y profesionalidad en su trabajo, cumpliendo de manera puntual, eficaz y eficiente con sus responsabilidades.
9. Aprendizaje a lo largo de la vida. Participa en actividades de formación permanente para ampliar su repertorio de conocimientos y habilidades docentes; y en proyectos o programas de innovación que desarrolla la Administración educativa o su propio centro.
10. Gestión del currículo. Se documenta y consigue material para su explotación con el alumnado usando las herramientas TIC; conduce los procesos educativos que se dan en el aula de una manera eficaz, seleccionando diferentes procedimientos didácticos; y planifica la evaluación en coherencia con los objetivos de aprendizaje, la especificidad de la materia y el currículo oficial.
11. Gestión de ambientes de aprendizaje. Organiza los espacios, el mobiliario y al alumnado para optimizar el desarrollo de las actividades, teniendo presente las características físicas del lugar (aula, laboratorio, gimnasio, etc.); tiene en cuenta las fuentes de motivación del alumnado para captar su atención y curiosidad; y conoce el Plan de Convivencia del centro y transmite su contenido al alumnado y a las familias.

12. Inclusión educativa. Pone en funcionamiento acciones específicas propias de una pedagogía diferenciada y facilita en su aula la integración socio-afectiva potenciando actitudes positivas hacia el alumnado perteneciente a otras culturas.
13. Acción tutorial y orientación escolar. Conoce el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro y sigue las líneas de orientación establecidas; participa con el equipo docente intercambiando información; y utiliza los canales establecidos en el centro para relacionarse con las familias de su alumnado.

La profesión docente actual requiere, pues, un profesional que, entre otras competencias, sea reflexivo, crítico y capaz de incorporar la investigación y la innovación al aula para mejorar su práctica educativa.

### **3.5.2. El desarrollo profesional del profesorado**

Las funciones del profesorado han experimentado cambios según hayan sido las intenciones educativas vigentes. Su concepción está vinculada a los marcos teóricos, a los valores y a los supuestos que predominan en la cultura de una sociedad en un determinado momento histórico. Así, Habermas (1988) establece que si se prioriza la transmisión de los contenidos académicos y nocionales, o sea, de la cultura y de las disciplinas científicas, el papel del docente es el de *intermediario* entre los contenidos culturales y el alumnado y se exige de él el dominio de la materia que enseña; si se concibe el profesorado como un *aplicador de técnicas*, el desarrollo profesional se orientará hacia la disciplina y los métodos y técnicas de enseñanza; si se basa en un profesional *reflexivo-crítico*, se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos educativos.

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), en su Artículo 91, especifica las siguientes funciones del profesorado:

- a. La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

- b. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c. La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d. La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f. La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g. La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h. La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i. La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j. La participación en la actividad general del centro.
- k. La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l. La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Todo ello bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

En cuanto a su *formación inicial*, el Artículo 18.1.de la *Ley de Educación de Andalucía* (2007) especifica el perfil necesario para asumir los nuevos retos educativos de la sociedad actual:

La formación inicial del profesorado abarcará tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y aptitudes. El componente esencial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado, y su objetivo final será preparar al profesorado para dar respuesta a los retos del sistema educativo que se recogen en la presente Ley. (BOJA Nº 25,2007, p.11)

Su intervención antes, durante y después de la puesta en marcha de las secuencias de aprendizaje es absolutamente crucial para:

- Asegurar la creación de un clima seguro y relajado en el centro de Educación Infantil.
- Estar atento a las propuestas e intereses de los niños y niñas.
- Fomentar y motivar a los niños.
- Crear un entorno que propicie la acción y la experimentación.
- Planificar e implantar proyectos y actividades globalizadas Interactuar con los alumnos y ayudarlos a aprender y desarrollarse.
- Observar a los alumnos y observar la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Intervenir en ese proceso modificando lo que sea necesario, de forma contingente a los progresos y dificultades que los niños y niñas vayan manifestando.

Para Zabalza (1992, p. 194), el profesor como “profesional del currículo” implica ir más allá de lo que podría significar el referirnos a él en la acepción más habitual de “profesional de la enseñanza”, ya que no sólo ha de enseñar su materia o atender a su aula, sino que desarrolla un currículo, es decir, integra su trabajo en un proyecto

formativo global del que él mismo es parte. Esta nueva visión le exige, por tanto un nuevo repertorio de competencias profesionales que van más allá de una mera actitud positiva hacia el cambio y el trabajo cooperativo.

Por lo pronto, la incorporación de niños y niñas de tres años al segundo ciclo de la Educación Infantil ha revolucionado, en cierta manera, la organización del aula y del trabajo de los profesionales de esta etapa, que tienen que tratar con niños escasamente socializados, vivos y dinámicos, a los que le cuesta mucho central su atención en las actividades, atender instrucciones, aceptar las reglas básicas, mantenerse dentro de procesos prolongados, etc. Todos estos aspectos se convierten en contenidos del aprendizaje en el primer curso del ciclo. El instrumento fundamental de que dispone el maestro o la maestra es su formación profesional, estilos de aprendizaje y un conjunto de actitudes y valores que le permitan interactuar con el alumnado en un espacio físico especialmente enriquecido y estimulante.

Vemos, pues que, aunque las funciones de la profesionalidad docente y sus exigencias es aplicable a todos los niveles del sistema educativo, las competencias del profesorado de Educación Infantil poseen perfiles propios. Además, la vertiginosidad de los cambios sociales, culturales y económicos que se vienen produciendo, sobre todo, en los últimos años hace que el profesorado tenga que asumir papeles no considerados hasta ahora, a fin de poder atender a las demandas de una sociedad compleja y en permanente evolución.

El profesorado de Educación Infantil requiere de un conjunto de habilidades que promuevan el sentido reflexivo, ético y deliberativo de la práctica docente.

1. Aprender a ver y a analizar. Aprender a analizar es aprender a poner en relación los elementos, las variables de una situación, aprender a identificar los mecanismos subyacentes, las lógicas de funcionamiento, las racionalidades de la acción.

2. Aprender a hablar y a escuchar. Contar oralmente o por escrito eso que uno ve o hace para que los otros tengan posibilidades de ayuda, exige un aprendizaje específico.
3. Aprender a hacer. Es afrontar progresivamente la complejidad y disponer de un marco que permita expresar las dudas y miedos, buscar apoyo o consejo, dar sentido a la experiencia
4. Aprender a reflexionar. La reflexión es la fuente de una acción más profesional y de una integración de los diferentes tipos de saber. Para aprender de la experiencia hay que aprender a reflexionar sobre la práctica pero no solamente a posteriori, sino en el momento mismo de la acción.

Dice Imbernón (2002) que para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida del futuro ha de dejar de ser un lugar exclusivo en el que se aprende únicamente lo que es básico: las cuatro reglas, los valores más elementales, la socialización humana, un oficio...

... Ya que cada vez más (y ésta es una de las grandes diferencias con épocas anteriores) comparte el poder de la transmisión de conocimiento con otras instancias socializadoras: televisión, medios de comunicación de todo tipo, redes informáticas y telemáticas, mayor cultura social, educación no formal... y la institución educativa necesita de estas instancias de socialización para educar a los niños y para asumir que ella es también una manifestación de la vida en toda su complejidad. (Imbernón, 2002, p. 112)

Como consecuencia, si el futuro de la educación de las personas se hace más complejo, la profesión docente lo será también. Esta complejidad se ve incrementada por los importantes cambios que se están produciendo en las estructuras científicas, sociales y educativas que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.

Como bien especifica Ibernorn (2002), la institución educativa y la institución docente, en este futuro inmediato, se desarrollará en un contexto marcado por:

- Un incremento acelerado y un cambio vertiginoso en las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, de la cultura y el arte.
- Una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, concepto de infancia, modelos de familia, de producción y de distribución que se reflejan en el cambio inevitable de las actuales formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- Unos contextos sociales que condicionarán la educación y reflejarán una serie de fuerzas en conflicto.
- Un análisis de la educación que ya no la considera patrimonio exclusivo de los docentes, sino de toda la comunidad y de los medios que ésta dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación.
- Una sociedad multicultural y multilingüe, donde el diálogo entre culturas será una riqueza para la diversidad y donde será fundamental vivir en la igualdad y convivir con la diversidad.

En este contexto de cambios continuos tiene lugar el proceso de socialización de los niños, precisamente en la etapa más permeable de su desarrollo. En consecuencia, como señala Pérez Gómez:

La tarea educativa de la escuela requiere la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para facilitar la adaptación a los cambios, favorecer la integración social y, al mismo tiempo, facilitar el desarrollo consciente y autónomo en los individuos de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto. (Pérez Gómez, 2000, p.268)

El perfil más idóneo para el docente de Educación Infantil sería una persona muy bien formada, con un amplio bagaje cultural con una elevada vocación y amor al mundo de la infancia y con deseos permanentes de seguir aprendiendo y formándose.



Como competencias profesionales imprescindibles sería la de saber diseñar ambientes de aprendizaje estimulantes, que atiendan a la diversidad del alumnado y saber apoyar el desarrollo emocional y la construcción de una identidad equilibrada en los menores así como potenciar relaciones de cooperación con las familias y continuar formándose a lo largo de su vida profesional. Igualmente se hace imprescindible establecer relaciones con la comunidad educativa, implicándose en proyectos coordinados, para crear sinergias y favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

Podríamos completar el perfil docente del profesorado de infantil en relación a dos dimensiones en sus competencias, las competencias personales y las profesionales.

A las primeras pertenecen las intrapersonales (autoconcepto, autonomía, autocontrol, autodisciplina, automotivación, autoevaluación, resiliencia...) y las interpersonales (habilidades sociales, empatía, escucha, comunicación...)

Para describir las competencias que estaría bien que acumulara un docente en su perfil profesional podemos utilizar el trabajo publicado por Perrenout en 2004 y que sintetiza las competencias docentes en 10:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a las familias
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

Cada una de estas diez competencias profesionales no pueden ni deben desarrollarse de cualquier manera, tienen estrategias, implican profesionalidad, entrenamiento, aprendizaje, estudio, y en ningún caso se pueden desarrollar como un ejercicio de “buena voluntad”.

### 3.5.3. El profesor investigador

La investigación-acción es la investigación del profesorado en ejercicio para resolver los problemas que se plantean en su aula y mejorar sus prácticas. Se pretende con ella resolver asuntos o situaciones concretas sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas.

El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso adquirir una autonomía que propicie seguridad y bienestar en el ejercicio de su profesión. Desde su reflexión en la práctica pedagógica, el maestro desarrolla capacidades investigativas, logra competencia y autonomía profesional, genera diálogo, discusión crítica y participativa; pone en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo, estudia su propio modo de enseñar, permite que otros profesores observen su práctica, e intercambia experiencias. El maestro emplea un enfoque etnográfico de conocimiento, observa la realidad para reconstruirla, a partir de los acontecimientos observados y las significaciones que los propios sujetos le otorgan a sus propios acontecimientos. Usa la investigación participativa, mira sus prácticas en el espejo de sus vivencias y de sus pensamientos, se forma en la observación protagónica propia de este enfoque de investigación para generar procesos de transformación y de elaboración conceptual de su propia práctica.

Fue Stenhouse quien consolidó el concepto de profesor investigador como profesional que reflexiona sobre su propia práctica con la intención de introducir cambios para mejorarla. Según este pedagogo británico, la investigación es una forma de estudio autocrítico que parte de la creencia de que el maestro participante es la persona mejor situada para realizar el estudio del currículo y de los problemas que se

plantean en su aula. En este sentido, investigar en el ámbito del currículo es una actitud de indagación y de reflexión que está al alcance del profesor o la profesora que se lo proponga. Se basa, “en la curiosidad y el deseo de comprender y persigue su materialización de forma consciente, sistemática y pública” (Stenhouse, 1987, p. 42).

Significa, pues, creer en la capacidad del profesorado para investigar en el aula (Elliot, 1991), o sea, trabajar con una actitud colaboradora, identificar una situación problemática susceptible de mejora, recoger información sobre ella, interpretar los datos y realizar los cambios necesarios para mejorarla.

Para Imbernón (2010, p. 596), la investigación-acción parte de tres elementos:

- El maestro o maestra está capacitado para plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
- También lo está para buscar datos sobre cuestiones relevantes, utilizando los instrumentos y los criterios adecuados.
- Asimismo, en colaboración con colegas y expertos, puede organizar, interpretar y reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas que quiere solucionar o a las situaciones que desea mejorar.

El maestro investigador, pues, no es un mero técnico que aplica un currículo y desarrolla estrategias de enseñanza elaboradas desde fuera para un supuesto grupo homogéneo, sino, como dice Pérez Gómez:

... ha de actuar como un **investigador** que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia. (Pérez Gómez, 2000, p.269)

El perfil actual del maestro investigador sería:

- Reflexiona sobre la práctica docente.
- Busca relacionar la práctica con la teoría e investiga para mejorar su tarea.

- Intenta comprender en profundidad la situación que investiga.
- Trabaja en colaboración con colegas, familia y expertos.
- Se plantea preguntas relevantes
- Busca información selectiva para fundamentar su trabajo.
- Utiliza los medios e instrumentos adecuados para la recogida de datos.
- Indaga los aspectos y variables ocultas del problema que investiga.
- Selecciona, organiza, analiza y valora la información.
- Comparte sus conocimientos.
- Lleva a cabo propuestas de acción como un supuesto de mejora de la práctica.
- Fundamenta sólidamente sus afirmaciones.

La investigación-acción se convierte en el mejor aliado de los maestros y maestras para resolver los problemas que se plantean en su aula y mejorar sus prácticas. Se pretende con ella resolver asuntos o situaciones concretas sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas.

### **3.6. CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE**

La escuela es un lugar idóneo para organizar tareas y actividades en las que los niños tengan ocasión de expresarse y escuchar a sus compañeros y compañeras y al maestro o maestra en un ambiente estimulante. Para ello es necesario planificar ambientes en los que se den situaciones reales de interacción oral guiadas por el docente, que servirá de modelo de habla, observará los progresos, animará y hará disfrutar a los pequeños con narraciones, experiencias, descripciones, dramatizaciones y otras actividades que prioricen el desarrollo del habla, la escucha y el diálogo. Estas

experiencias deberán estar presididas por algunos principios básicos para favorecer el desarrollo del lenguaje.

Algunos de estos principios son:

- Estimular la comunicación y las situaciones en las que el niño puedan hablar, escuchar y conversar.
- Promover la motivación y el interés de los niños por comunicarse.
- Ofrecer de manera natural buenos modelos que imitar, sin que ello suponga ejercicios correctivos.
- Utilizar el juego como eje de la actividad.
- Contextualizar los juegos lingüísticos en situaciones reales o imaginarias que tengan significado para el niño.
- Favorecer los diferentes usos del lenguaje, de manera que se vayan desarrollando en los niños las principales funciones lingüísticas.
- Respetar a las peculiaridades del habla de los niños.

La metodología más adecuada en estos ambientes de aprendizaje ha de ser aquella que tenga en cuenta el establecimiento de conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo aprendido, la integración de contenidos, los agrupamientos, los recursos variados según la situación de aprendizaje (movimiento, relajación, ritmo, canciones, etc.), la gestión del tiempo, etc.

### **3.6.1. El trabajo en los espacios**

La escuela infantil desempeña su función en una realidad concreta en la que confluye un lugar determinado y distintos momentos que requieren una organización adecuada.

Siguiendo el pensamiento de Malagucci (2001) la organización espacial responde a una intencionalidad pedagógica, a una determinada manera de entender el

desarrollo del niño y su proceso de aprendizaje y será el reflejo de la actividad educativa que se desarrolla en él.

Una eficaz estructuración de nuestra aula posibilita la realización de la variedad de actividades necesarias para atender las necesidades evolutivas, de desarrollo y de aprendizaje que tiene el alumnado.

Dicha organización es un elemento esencial en la puesta en práctica de un proyecto pedagógico que permita la consecución de los objetivos propuestos.

### **3.6.2. El trabajo en la asamblea**

En la escuela infantil, la asamblea es una reunión de todos los niños y niñas de la clase con la maestra para tratar sobre las tareas que se van a realizar, los problemas o dificultades que puedan surgir o cualquier asunto que sea de interés. Normalmente se celebra sentado en corro y cómodamente en la alfombra, una vez que los niños han dejado la mochila en sus perchas.

Es una buena ocasión para establecer contactos, cambiar impresiones, dar instrucciones, intercambiar experiencias y opiniones, explorar conocimientos previos, hacer participar a los niños en la organización de las actividades, escucharlos, conocer sus progresos, etc. En la asamblea se ejercita la expresión y la comprensión oral, el diálogo, la práctica de las normas de cortesía, el respeto al turno de palabra, el enriquecimiento del vocabulario y la interrelación personal. Son una buena ocasión, en fin, para mejorar las habilidades orales a partir del lenguaje espontáneo.

### **3.6.3. El trabajo en los rincones**

Los rincones son unos espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje relacionadas con las diferentes áreas.

Para Soliva y Gil (1993), los rincones de lenguaje se justifican porque crean situaciones que se ajustan a los distintos ritmos y estilos de enseñanza y aprendizaje,

permitiendo a la vez una intervención pedagógica adaptada al proceso particular de cada alumno. En estos espacios se da, además, una buena oportunidad al profesorado para poder observar a cada niño y niña en particular, conocer su actitud, sus motivaciones, sus progresos y sus carencias.

Algunas de las tareas que se pueden realizar en el rincón de lenguaje están relacionadas con la dramatización, las narraciones y cuentos, la poesía y el folclore infantil y las actividades en torno a la biblioteca de aula.

Aunque las actividades de desarrollo del lenguaje oral espontáneo se realizan en el conjunto de situaciones que se van presentando, los rincones constituyen espacios idóneos donde se puede favorecer la interacción verbal y, por tanto, los procesos de aprendizajes de la oralidad.

#### **3.6.4. El taller de lenguaje**

En el taller de lenguaje se realizan diversas actividades con la ayuda del profesorado, familias, especialistas o alumnado de mayor edad. Un tipo de actividades que puede servir de complemento al trabajo de rincones es el relacionado con la creatividad en el lenguaje.

Todos los niños, por su condición de personas, están facultados para crear; porque crear es también recrear y, cuando fabrican su imaginario a partir de un cuento, están recreando; cuando juegan con versos, están recreando; y cuando se comunican a través del código oral, gestual, musical, etc., están siendo originales, ya que no reproducen a modo de calco lo que han aprendido, sino que lo hacen produciendo enunciados y situaciones, en muchos casos, inéditas. En el ámbito lingüístico, como en los restantes ámbitos de comunicación, crear es construir, investigar y enriquecerse.

- Crear es construir. El lenguaje verbal en sí mismo se manifiesta como una creación en la que el niño experimenta sus propias reglas lingüísticas de formación de las palabras y de construcción de enunciados. Cuando los niños y niñas se expresan, desde luego que imitan a los modelos que han ido conformando su código comunicativo, pero al mismo tiempo sus producciones

son personales y únicas; están construyendo enunciados en los que afloran sus capacidades creativas.

- Crear es investigar. El niño creativo es curioso y la curiosidad lo hace interesarse por la investigación del mundo que le rodea y del que le proporciona sus conocimientos y su fantasía. Si le facilitamos los medios para alimentar esa curiosidad, estamos colaborando a su desarrollo como personas creativas.
- Crear es enriquecerse. El descubrimiento de nuevos ámbitos de conocimientos y habilidades estimula y enriquece la capacidad y la disponibilidad para la creación. Si los adultos actuamos como guías y orientadores para posibilitar esos logros, estamos también alimentando la inclinación creativa.

Para facilitar un ambiente en el que aflore la creatividad es indispensable establecer una atmósfera de confianza en la que la maestra colabore, ayude y oriente en las tareas, respetando y apoyando el proceso creativo, que se manifiesta de modo diferente en unas personas y en otras.

### 3.6.5. El trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos no es un concepto nuevo y muchos docentes la han incorporado con frecuencia a sus programaciones, bien de forma puntual o bien como la forma normal de organizar el curriculum y trabajar a lo largo del curso. Se puede afirmar que tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores como Vygotsky, Bruner, Piaget o Dewey. El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los niños, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

La enseñanza basada en proyectos es una estrategia educativa integral. El trabajo por proyectos busca la complicidad y la participación de los alumnos en las diferentes fases de desarrollo del mismo y aglutina las diferentes disciplinas en torno al tema de trabajo elegido convirtiéndose éste en una parte importante del proceso de



aprendizaje. Se plantean actividades que se adaptan a los intereses de los niños, se respetan las individualidades y las habilidades diferentes y cada uno aporta en aquello que mejor se le da.

Los proyectos son investigaciones realizadas en el aula con los niños y que suelen surgir con cualquier acontecimiento casual, una experiencia provocada por el profesor, un centro de interés que afecta a la vida del colegio, un idea de un niño, un problema, un acontecimiento con repercusión en la clase, una iniciativa, una visita, la entrada de un animal en la clase,... Los proyectos no tienen una duración preestablecida, pueden durar varios días, una o dos semanas e incluso extenderse durante dos meses.

Los proyectos suponen un reto para la interdisciplinaridad pues permiten adquirir conocimientos de las diversas áreas o disciplinas a través del desarrollo de la investigación basada en el interés central y que se va enriqueciendo y ramificando en la medida que vamos integrando en el mismo las diferentes partes del currículum. Los proyectos suponen una forma de trabajar en la que se construye el aprendizaje entre todos buscando la participación en las ideas principales del mismo, en la forma de afrontarlo, en los retos que nos vamos planteando, en los resultados que vamos obteniendo y en todo el proceso.

Un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado determinado. Las bases comunes a las distintas propuestas se relacionan con los siguientes aspectos:

- El aprendizaje participativo, activo y en cooperación.
- La motivación y la implicación de los participantes.
- La globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos.
- El desarrollo de competencias básicas.
- La relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

Las primeras propuestas de trabajo mediante proyectos aparecen a principios del siglo XX, en el contexto de la enseñanza primaria y secundaria. El filósofo americano Dewey había resaltado la influencia que la experiencia ejerce sobre el razonamiento, y los pedagogos de la época se inspiraron en sus ideas para aplicarlas a la enseñanza.

En 1918 Kilpatrick definió el método de proyectos como un plan de trabajo, que se elige libremente con el objetivo de realizar algo que despierta el propio interés; puede tratarse de la resolución de un determinado problema, o bien de una tarea que se desea llevar a cabo. Por su parte, el belga O. Decroly proponía los centros de interés como eje articulador de las actividades de aprendizaje del niño. Tanto los proyectos de trabajo como los centros de interés se proponen relacionar el aprendizaje y sus contenidos con las necesidades sociales del sujeto discente y con su entorno social, y en ambos casos se promueve un aprendizaje global e interdisciplinario.

Las propuestas técnicas de Freinet han tenido también gran influencia en estos procedimientos de enseñanza-aprendizaje. En todos ellos, el aprendizaje de la lengua

En España han elaborado modelos pedagógicos de esta orientación Camps, A. y Colomer (1994, 2003); Zayas y otros (1993, 2013). Parten de una perspectiva textual, para reconocer características propias de diferentes tipos de textos y establecerlas como los objetivos de aprendizaje, que se alcanzan en la realización de una tarea o un proyecto estructurado en una secuencia de actividades.

En las tareas y en los proyectos, el producto final se constituye a un tiempo en el objetivo de un conjunto de actividades y tareas, secuenciadas y orientadas a su obtención, y en el medio para el aprendizaje de la lengua: en la realización de todas las actividades del proyecto será necesario utilizar la lengua que se aprende, activando todas las destrezas lingüísticas y aprendiendo gramática y vocabulario a medida que las necesidades prácticas de desarrollo del proyecto lo vayan exigiendo.

Concebido de este modo, el proyecto puede llegar a desplazar la programación curricular prevista y el uso de materiales didácticos convencionales. El modelo está en estrecha relación con los modelos procesuales en los que la intervención del que aprende es decisiva en la configuración del programa de contenidos.

El proyecto incluye en su secuencia de actividades un análisis de necesidades realizado conjuntamente por profesores y alumnos, unos procedimientos de evaluación y autoevaluación y una selección de contenidos de aprendizaje. Todo ello debe contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

En la Educación Infantil, el trabajo por proyectos es parte muy importante de la programación curricular, ya que se trata de una etapa en el que la interdisciplinariedad, la transversalidad y el enfoque globalizado es parte esencial de su metodología. Se trata, además, de una metodología idónea para iniciar desde muy pronto el aprendizaje autónomo y el desarrollo de capacidades y competencias, que es el objetivo básico de la posterior educación obligatoria.

Desde el área del lenguaje verbal, se contribuye a las propuestas del trabajo por proyectos aportando los elementos más estrechamente relacionados con la literatura infantil y la lengua (la dramatización, la poesía y el folclore infantil, los cuentos, la expresión y comprensión oral, la didáctica de la lectura y la escritura, las técnicas para dinamizar la biblioteca de aula, etc.).

### **3.7. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO LECTOR**

El proceso lector ha recibido mucha atención por ser valorado como uno de los aprendizajes primordiales de los niños y niñas en el ámbito escolar.

De hecho el contexto al que tradicionalmente vinculamos la lectura es la escuela, pero no es el único espacio donde se aprende a leer y donde se desarrollan los hábitos de lectura, sino que también lo es la familia, la sociedad, y en ella especialmente las bibliotecas constituyen también un espacio privilegiado de formación (Larrosa, 1996).

La función educativa de la familia, sobre todo en los primeros años, es prácticamente insustituible. Desde la más tierna infancia, desde los primeros meses de vida, los hijos establecen una relación con los padres y las madres a través de la palabra por medio de pequeñas canciones que están cargados de seguridad y afecto. En cualquier momento del día, o cuando se va acercando la noche, en el sillón o en la cama, ya comienzan a narrarle con enorme cariño los primeros cuentos, cuentos que ellos mismos pedirán escuchar una y otra vez. Progresivamente al ampliar el círculo de relación del niño, debemos conjugar las actuaciones del entorno familiar y escolar para poder desarrollar y afianzar el hábito lector. Nos hacemos lectores a lo largo de toda la vida. El hábito lector se puede formar desde la infancia a la vejez. Como dijo Jurado Carmona (2002, p. 230) “Aunque leer, más que habito es tenacidad, constancia y fidelidad”.

Los niños leen a través de la voz de las madres y los padres cuando éstos les cuentan las historias que contienen los libros. Este es el principio de toda una andadura que no termina. Escuchar estas historias de forma cotidiana va creando en los más pequeños el gusto por la palabra y también el deseo de nuevas historias. De forma que el libro, el adulto y el niño forman un triángulo afectivo, que se queda grabado en la mente del menor.

Una interesante reflexión hace Doman al respecto:

“la regla fundamental es que tanto los padres como el niño deben enfocar gozosamente el aprendizaje de la lectura, como el magnífico juego que es. El padre, o la madre, jamás debe olvidar que es el juego más interesante de la vida; no un trabajo. Aprender es una recompensa, no un castigo. Aprender es un placer, no una obligación. Aprender es un privilegio y no algo negativo”. (Doman, 1981, p.66).

Como manifiestan las madres del proyecto que llevó a cabo Cohen (1987, p. 172): “No creo que nos hayamos conocido realmente el uno al otro hasta que jugamos los dos a aprender a leer”

Domínguez en el libro “Logopedia y familia” realiza una profunda reflexión :

“si alguien me preguntara cómo aprendí a leer y a escribir probablemente respondería que no sé; si alguien me preguntara quién me enseñó a leer, diría que fue mi padre quién me hizo ese regalo; y si alguien me preguntara quién despertó en mi el placer de la lectura, respondería que fueron mis padres. Después ha existido otras personas, maestros, amigos y escritores, que han modelado mi gusto por la lectura y mi libertad de leer, de escribir y de pensar”. (Domínguez 2007, p.259)

En estas preguntas podemos advertir dos funciones importantes adheridas a la lectura. En primer lugar, el lector precisa realizar de forma adecuada un conjunto de operaciones implicadas en el proceso lector y en segundo lugar, para ser lector se necesita querer leer y disfrutar y aprender haciéndolo. Existe un concepto bastante extendido entre la población de que para leer se requiere una enseñanza específica y explícita, mientras que para fomentar el hábito lector basta con que el niño y la niña domine las estrategias lectoras. Pero las investigaciones llevadas a cabo nos revelan que es mucho más complejo convertirse en lector que aprender a leer a pesar de lo complejo de este proceso. En ello las familias juegan un papel primordial.

“La familia es un entorno donde las actividades cotidianas que en ella se realizan tiene un significado y un valor, y en consecuencia educan.” Borda, (2008, p. 41). De forma que la familia constituye un entorno natural de aprendizaje donde leer historias, contar cuentos, buscar palabras, definir conceptos, leer instrucciones de un juguete, buscar programa de TV o película en un periódico... Descubriendo la funcionalidad de la lectura es donde los niños y las niñas encuentran el sentido y la significatividad para hacer de este aprendizaje una actividad necesaria a la par que placentera.

Sin embargo, específicamente en relación con la lectura son pocos los estudios llevados a cabo. Sobre la importancia que tienen los factores ambientales y en particular, los familiares en relación con los hábitos lectores, hay una línea de investigación que nos aporta datos interesantes. En el estudio sobre los factores que promueven el fomento de la lectura en casa se consideraron como variables la clase social, situación laboral, hábitos lectores de las personas adultas, enfermedades, relaciones con el colegio y actitudes de las familias hacia la ayuda de sus hijos e hijas en

casa (Weinberger et al., 1986), se concluye que es decisiva la influencia de éstos factores en el hábito lector de hijas e hijos.

Indiscutiblemente en los hábitos lectores influyen las actitudes que los padres y madres muestran hacia la lectura y las acciones que realizan. Los niños y las niñas tienden a imitar las acciones y las actitudes de sus familias las adoptan como propias y se interesan por la lectura. Sin embargo, hay otras conductas y actitudes familiares, cuya existencia, en lugar de interesar a los niños y las niñas les desmotivan (Adan y otros, 1992):

- ♦ La de dejar de contarles cuentos desde muy pronto.
- ♦ Recriminarles continuamente con frases como: “antes leías más”.
- ♦ Culpar sólo a la televisión de su falta de interés por la lectura, cuando muchas veces la responsabilidad la tienen las personas adultas.

Según Caballero y otros (1996) el amor a la lectura, como todo aprendizaje humano, se fragua en la familia. Si el niño posee una riqueza cultural previa a su ingreso en la escuela, cualquier acción sobre él será fácil.

En el seno de la familia es donde el niño comienza a tomar contacto con “la palabra impresa”, a través de la televisión, de los periódicos o con los suplementos dominicales que leen con sus padres y madres y que ellos tratan de imitar, de los libros de casa, de la lista de la compra, de los recordatorios en el frigoríficos, de las notas de el profesor, etc. De igual forma que saben distinguir el coche de su padre o de su madre de los demás coches, que desde que era un bebé atiende por su nombre, también reconoce que determinados signos impresos encierran un mensaje. Es en la familia, en casa (antes de entrar al colegio) donde tiene lugar el encuentro de los niños y las niñas con la lectura.

Al igual que ocurre en la adquisición del lenguaje, para instaurar los hábitos de lectura, según Courtney & Cazden (en Garton & Pratt, 1991) las personas adultas

tienen tres formas de ayudar a los niños y las niñas. Estas formas son: la instrucción directa, el uso de modelos y el andamiaje.

Mediante la instrucción directa les decimos, pedimos, imploramos,... que lean y les hablamos de las ventajas de leer y todo lo que nos aporta. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta el efecto negativo que puede tener la imposición. Por ejemplo, nos empeñamos en que los niños lean los libros que a nosotros nos parecen interesantes. Con nuestros hijos e hijas esto sería válido como recomendación, pero no como imposición. Nuestra labor, en este sentido, debe ser más la de conocer cuáles son sus intereses y sus gustos que imponerles los nuestros.

Por otra parte, el uso de modelos adultos es una de las formas que tiene mayor efectividad para instaurar los hábitos lectores. Así, si leemos, si predicamos con el ejemplo, seremos un modelo útil para nuestros niños y niñas (González, 2000).

El andamiaje supone ponerse en el papel de quien aprende, de ser capaces de conocer el momento del desarrollo en el que se encuentra, sus preferencias y su estado para, desde ese conocimiento, buscar las lecturas más idóneas e ir facilitando un camino progresivo que le permita su desarrollo y creación de hábitos lectores. Esto exige una acción sistemática, una actitud pedagógica positiva y un esfuerzo constante por comprender a quien se pretende enseñar.

Diferentes autores han señalado la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje (Bruner, 1995; Vygotsky, 1979) así como en los procesos de alfabetización inicial de niños de diferentes contextos culturales (Snow, Barnes y Griffin, 1998). El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, con los abuelos, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Ninio y Bruner, 1978). Estos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar. Vygotsky (1979a, p. 89) explicaba en

su concepto de la “zona de desarrollo próximo” cómo no se avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas. En ese sentido Vygotsky defendía la importancia de la interacción con todas las personas del entorno del niño, no únicamente con los docentes en un entorno formal. Otros autores han profundizado en esta dimensión dialógica implícita en la teoría vygotskiana (Cole, 1995; Wells, 2001).

La lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura: engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno. La clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector —aula, hogar, comunidad, etc. Desde la perspectiva dialógica, la comunidad cobra sentido no sólo porque representa un contexto en el que los niños interactúan más allá del marco escolar, sino también porque miembros de la comunidad entran en los espacios educativos y participan en actividades de alfabetización, multiplicando las interacciones centradas en el proceso lector (Purcell-Gates, Degener, Jacobson y Soler, 2001; Soler, 2003). Además, debemos tener en cuenta que los niños que están en nuestras aulas provienen de entornos diversos, en los que la cultura escrita tiene una presencia diferente. En algunos estudios como el “Harvard Home-School Study of Language and Literacy Development” se ha llegado a afirmar que es incorrecto explicar las causas del fracaso en la lectura a partir de la ausencia de recursos y habilidades en los hogares de bajos ingresos. De hecho, existen factores que dependen tanto de las familias como de los centros escolares.

Por otra parte, existe un idea muy extendida en sociedad actual respecto de quién tiene la obligación de intervenir en el proceso de alfabetización.

En ese sentido, la familia piensa que la responsabilidad de este proceso es de las maestras y los maestros. En otros casos el interés se reduce a presionar al profesorado para que sus niños y niñas aprendan cuanto antes ofreciendo su ayuda en



casa para este tipo de tareas. Al iniciar la etapa de Educación Primaria empieza un distanciamiento que incluso las familias tienden a reconocer cuando se realizan encuestas o entrevistas. Puede ser que esto ocurra, porque a pesar de que muchas familias reconocen la importancia del proceso lector, su desconocimiento de los aspectos relacionados con el mismo tales como los métodos, el momento idóneo para el comienzo, los factores que influyen en la lectura, etc., impidan una participación eficaz. Sin embargo, todos los estudios relacionados muestran la necesidad que esta colaboración continúe durante toda la escolaridad. Al respecto son cada vez más extendida la creación de las escuelas de padres donde las familias se reúnen de forma periódica para dialogar sobre sus inquietudes y buscar asesoramiento entre los miembros de la Comunidad Educativa al tiempo que en ocasiones buscan consejo externo, todo ello para responder de forma más eficaz las demandas de sus hijos en una sociedad cambiante como la nuestra.

La colaboración familia-escuela se ha demostrado que tiene resultados muy positivos. Así, en el programa *School and homes*, en Estados Unidos, (Smith, 1968), tuvo mucho éxito una propuesta de trabajo conjunto. La evaluación se realizó a través de las actitudes de madres y padres hacia el programa y en pruebas de lectura en los niños y niñas. Un ejemplo de las actividades llevadas a cabo eran aquellas en las que los niños de clases socialmente desfavorecidas llevaban a casa libros de las escuelas con la etiqueta: “léeme, por favor”.

Los padres y madres también desempeñan un papel muy importante a través de las diferentes estrategias motivacionales. En un estudio realizado por Hess et al. (1982), se considera como variable motivacional la «presión al logro» que es definida como el intento materno de motivar al menor a progresar en la escuela y que recoge aspectos relacionados con expectativas paternas y maternas sobre los progresos escolares de los niños y las niñas, así como actitudes hacia la actividad verbal. Para estudiar las relaciones existentes entre las variables ambientales y las personas, clasifican a los niños según la disponibilidad de experiencias por una parte, y la presión al logro que reciben, por otra, estudiando cómo influyen estas características en el reconocimiento de letras. Concluyen afirmando que, cuando no hay presión, los principales efectos son atribuidos a la disponibilidad de material, pero el efecto de la

presión parece el más importante, ya que se observa que las familias que presionan al logro y proveen de material tienen niños con mejores resultados en la tarea de reconocimiento de letras que los de baja presión/alta disponibilidad. Esta presión estimulante tiene un límite pasado el cual se convierte, probablemente, en un obstáculo. Lo mismo puede afirmarse de la «presión comparativa». El exceso de competitividad o de superación de modelos no resulta estimulante, sino obstaculizadora. Estos autores estiman que la tendencia materna a la presión al logro tiene una influencia tan importante como la conducta elicitadora de respuesta verbal del niño en lo que respecta a la habilidad lectora. Nunca la cantidad puede ser sinónimo de calidad.

Otro factor a tener en cuenta de carácter motivacional y actitudinal, respecto de los padres y las madres, es que a través del desarrollo de la lectura de las personas adultas se puede favorecer no sólo su propio desarrollo, sino también, en el de sus hijos (Nickse & Englander, 1985).

Los niños que han tenido un contacto más directo con los materiales de lectura y que han recibido intentos, por parte de la familia, de enseñarles habilidades como reconocimiento de colores, formas, contar, etc. o que han tenido la oportunidad de sentir el interés de los padres en la actividad lectora, son más hábiles en el reconocimiento de letras y en vocabulario. La tendencia a leerles a los niños también está relacionada con la habilidad lectora de éstos (Hess et al., 1982). Según estudios realizados por Topping (1986) acerca de la lectura pareada, se puede concluir que cuando se implica a la familia en estas tareas se obtienen resultados positivos considerándose como uno de los mejores métodos para enseñar a leer. Este apoyo puede eliminar incluso las dificultades de aprendizaje, dislexia y los problemas de conducta mejorando la comprensión, la fluidez y el uso del contexto que pueden presentar los niños y las niñas. Esto se ha puesto de manifiesto en un programa, que resalta la importancia de aprender con refuerzo positivo, con buenos ejemplos y prácticas positivas (Topping y McKnight, 1984), resaltando este valor por encima de otras variables (Topping, 1987; Miller, 1986). En algunos casos, frente a otros factores

adversos se consigue fomentar el hábito lector en casa en niños con dificultades lectoras, teniendo todos los factores que se han mencionado un papel fundamental, no sólo en el aprendizaje y en la adquisición de los hábitos lectores, sino también en la actitud hacia la lectura. De hecho hay estudios (Moreno Sánchez, 2001) que demuestran que cuando la familia no valora, ni propicia los hábitos lectores de los hijos, tampoco consideraran la lectura como una actividad agradable prefiriendo otras como los videojuegos, las películas o el ordenador.

Así mismo, a pesar de la importancia de las variables socioeconómicas de la familia en el rendimiento escolar de los hijos; lo que verdaderamente incide es la importancia que las personas que conviven diariamente con el menor dan a la lectura, los momentos lectores compartidos y la diversidad de experiencias culturales que ofrecen para su posterior desarrollo personal y social.

Los aspectos del entorno familiar que inciden sobre el rendimiento escolar de los hijos, se ha analizado el papel de variables estructurales tales como el tamaño de la familia, el número de hijos, la composición de la familia, la estabilidad familiar, la profesión ejercida, el nivel de ingresos o los recursos materiales (Gorman & Yu, 1990; Chevalier & Lanot, 2002; Pong, Dronkers & Hampden, 2003). Igualmente, se ha prestado atención a rasgos que caracterizan el funcionamiento de las familias, atendiendo a los valores, el estilo educativo de los padres, los estilos de vida, la utilización del tiempo de ocio, el clima relacional entre los miembros de la familia, e incluso variables lingüísticas en el caso de contextos con dos lenguas (Ruiz, 2001; Pifarré et al., 2003; Casanova et al., 2005; Neves & Morais, 2005).

Los aspectos culturales y la implicación de los padres con la escuela y con la acción que éstos ejercen sobre los hijos están también presentes en los trabajos empíricos realizados en este ámbito. Han sido objeto de atención variables como el nivel de estudios de padres y madres, el clima cultural que se vive en la familia, las expectativas sobre el nivel educativo, los estímulos que la familia proporciona a los hijos, la variedad de materiales educativos que pone a su disposición, el nivel de conocimientos de los padres sobre los contenidos escolares, la ayuda de las familias en las tareas escolares, la cooperación familia-escuela y las y las actitudes hacia la cultura,

el aprendizaje o la propia escuela (Cano, 1997; Jones&y White, 2000; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Segimer & Vermulst, 2002; Martínez y Álvarez, 2005; Tsui, 2005; Hewitt, 2007).

Los hábitos y actitudes observadas en los padres influyen en la adquisición de hábitos y el desarrollo de actitudes por los hijos en edades tempranas. El gusto por la lectura se fomenta desde el hogar cuando en éste se valora la lectura y se dedica tiempo a leer. En este sentido, se ha señalado la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la unidad familiar hacia la lectura tienen en la formación de los hábitos lectores infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Moreno, 2002). En estudios realizados para confirmar esta relación, se ha constatado la mayor presencia de hábitos de lectura entre alumnos cuando se fomenta la lectura por parte de los padres (Fiz et al., 2000), o simplemente cuando los hijos ven con frecuencia leer a sus padres en casa (Lamme & Olmsted, 1977).

En palabras de Isabel Borda (2008, p. 42) “placer, tranquilidad, intimidad son aspectos asociados a la práctica de la lectura en familia”, lo que se traduce como condicionantes favorables para proporcionar a los infantes las herramientas necesarias para una lectura sin presiones ni obligaciones.

En este sentido, el comportamiento de las familias en relación con la lectura proporciona modelos que serán imitados por los hijos, de tal manera que los hábitos lectores de los padres serían generadores de hábitos lectores en los hijos. Junto a esto, las actitudes positivas hacia la lectura en el ámbito familiar pueden traducirse en modos de interacción que sitúan la lectura y los libros como objeto central, y que contribuyen de manera considerable a las actitudes desarrolladas por los hijos y a los propios hábitos lectores de éstos. Al explorar mediante entrevistas realizadas a alumnos los factores que explicarían el desarrollo del gusto por la lectura, (Strommen & Mates, 2004) señalan que éste se encuentra más desarrollado entre quienes tienen la lectura como elemento importante en su tiempo de ocio, comparten con al menos

un miembro de su familia el gusto por la lectura e interactúan con éste hablando acerca de los libros leídos.

El estudio llevado a cabo por Gil (2009) sobre hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado ha concretado en la incidencia de los hábitos y actitudes familiares hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo logrado por los alumnos en las competencias básicas del currículum, evidenciando la importancia de estos rasgos de cara a valorar el rendimiento escolar en función del contexto sociocultural que configuran las familias.

De esta manera Gil concluye:

...Es preciso resaltar el interés que tiene potenciar el papel de la familia, y en particular sus hábitos lectores. Circunscribiéndonos al ámbito de las relaciones entre las escuelas y las familias, proponemos algunas actuaciones que contribuirían a fortalecer el «clima lector» de los hogares: La inclusión en los programas formativos dirigidos a padres y madres de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollar la lectura en los hijos y favorecer el rendimiento académico; La apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa....; La participación de los padres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros... (Gil, 2009, p. 320)

Se hace necesario recalcar la necesidad de conceder a los niños las licencias que el adulto se permite, al respecto señala Pennac (1993, p. 141) que “en materia de lectura nosotros, “lectores”, nos permitimos todos los derechos, comenzando por aquellos que negamos a los jóvenes, a los que pretendemos iniciar en la lectura: el derecho a no leer, el derecho a saltarnos paginas, el derecho a no terminar un libro; el derecho a releer; el derecho a leer cualquier cosa; el derecho al bovarismo (satisfacción inmediata y exclusiva de nuestras sensaciones); el derecho a leer en voz alta; y el derecho a callarnos”. Concluye Pennac (1993, p. 142): “Si queremos que los niños y los jóvenes lean, es urgente que le concedamos los derechos que nosotros nos permitimos”.

El niño debe hallar en la lectura una vía para conocer, descubrir, relacionarse...haciendo de su práctica un aprendizaje significativo personal, base del pensamiento.

Animar a leer a los niños y niñas exige constancia, esfuerzo y entusiasmo por parte de los adultos que interactúan con ellos y ellas, además de encontrar situaciones y momentos en el que se despierte sentimientos y emociones.

Algunas sugerencias propuestas por Borda (2008, pp.47-48) las mostramos a continuación:

- ❖ Contagiar nuestro entusiasmo mediante la palabra apasionada y tenaz.
- ❖ Los adultos debemos ofrecernos como modelos a imitar. Las aficiones y gustos están más ligadas a la afectividad que a la efectividad.
- ❖ Es importante generar y educar aficiones, así nacerá los hábitos que son los grandes productores de los deseos.
- ❖ Procurar que el libro forme parte de nuestras rutinas diarias.
- ❖ Respetar los ritmos de los niños.
- ❖ Ser paciente. El hábito por la lectura requiere tiempo y dedicación en los momentos del día que facilitan el encuentro colectivo.
- ❖ Cuidar las condiciones ambientales como medida que facilita la lectura.

Es importante que recordemos que determinadas acciones en lugar de ayudar al niño en la lectura pueden ocasionar una aversión que le llegue hasta la vida adulta. Entre ellas podemos citar siguiendo a Rodari (1988): (cit. por Borda 2008, pp.48-49):

- ✓ Obligar a leer.
- ✓ Utilizar la lectura como un castigo.
- ✓ Recordar constantemente lo bueno que es leer.
- ✓ Decir “En nuestra época leíamos mas”.

- ✓ Mandarle a leer libros que nos gustan a nosotros, no teniendo en cuenta su criterio.
- ✓ Recordar continuamente que no leen.
- ✓ Relacionar la lectura solo con la escuela.
- ✓ Exigirle cómo, cuándo y hasta dónde leer.
- ✓ Ofrecer la lectura como la panacea de las aficiones por encima de los videojuegos, ordenador, televisión.

En definitiva, los adultos pretendemos que los niños no descubran sus inquietudes por ellos mismos, bajo el lema “Esto es lo mejor” , obligamos más que ofrecemos, dirigimos más que proponemos y pensamos por ellos, todo ello da como resultado frustraciones en mayor o menor medida por parte de todos lo cual no logra ni mucho menos beneficios para el lector.

Para concluir, hay que señalar que las actitudes de la familia hacia la lectura de sus hijas e hijos parecen tener una clara repercusión en el logro de este aprendizaje. El valor que las madres y los padres le dan a la lectura, sus hábitos lectores y la calidad del material de lectura que manejan, está relacionado con las actitudes de los niños y las niñas hacia la lectura. Además, la actitud de una persona hacia la lectura puede influir, a su vez, en su comprensión del texto. Quien ha desarrollado una actitud negativa hacia la lectura, no llevará a cabo las tareas que esta actividad requiere de manera eficaz. Puede ser que posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su predisposición general va a interferir en el uso que haga de esas habilidades (Cooper, 1990).

Por tanto, se puede llamar la atención sobre la necesidad de desarrollar actividades de animación a la lectura, no sólo dentro del ámbito escolar, sino especialmente en el seno de la familia. Es en ella, donde los niños y las niñas encuentran actitudes favorables hacia los libros, fuentes y promotores de lectura, modelos y patrones de actuación que conforman su personalidad y su modo de vida.

Las vías de intervención deben ir encaminadas a definir políticas que favorezcan la comprensión de la familia respecto del valor real que para sus hijos e hijas puede representar la lectura y por otro, al desarrollo, desde los centros educativos, actividades que sirvan para potenciar en la familia actitudes favorables hacia la lectura (Barbadillo, 1993).

En definitiva, si tenemos en cuenta la influencia familiar en la creación y consolidación de los hábitos lectores de sus hijos, la acción educativa deberá trascender más allá de lo meramente escolar y abordar actuaciones que fomenten la animación lectora a la familia y a la sociedad en la que ésta se incardina.





# PARTE II

---

## MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



## CAPITULO IV: PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

*La mente es como el paracaídas... sólo funciona si la tenemos abierta*

*Albert Einstein*

### INTRODUCCIÓN

La lengua es convencional y se adquiere o aprende a hablarla desde los primeros años de vida. Mientras la lengua oral se alcanza por simple exposición, la lengua escrita requiere de clases, programas, profesores (Alegría, 2005). Esta función la realiza fundamentalmente la escuela que junto con la familia, son los dos contextos más importantes de relación en los primeros años de vida del niño.

El lenguaje refleja, sin duda, la necesidad y aspiración humana de realización. Es determinante en el desarrollo integral del individuo y contribuye a su socialización. Por medio del lenguaje adquirimos conocimientos cotidianamente durante toda la vida; así como un pueblo por medio del lenguaje adquiere su cultura. En consecuencia, el grado de dominio de la lengua como herramienta o instrumento de comunicación y expresión, da la pauta del desarrollo integral del hombre, por tanto, su práctica

sistematizada y su uso constante y libre es la base para la educación del niño. A través de la lengua el alumnado no sólo construye sus ideas, sino también los conocimientos acumulados a lo largo de toda su vida (Barbosa Heldt, 1986).

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar. Si aprender a leer fuera un aprendizaje natural para nadie que sepa hablar sería difícil leer. El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños que ingresan al primer curso de Educación Primaria tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en los años de Educación Infantil (Valdivieso, 2003).

El lenguaje escrito permite al individuo organizar su pensamiento. Su forma de percibir y comprender la realidad está poderosamente influenciada por este aprendizaje. Sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. En este sentido, la oralidad debe y está destinado a producir la escritura (Ong, 1987).

De igual manera, gran parte de nuestra manera de pensar y de aquello en lo que pensamos se basa en las conclusiones y asociaciones generadas a partir de lo que leemos (Wolf, 2008).

La lectura no es sólo una herramienta para adquirir conocimiento, es la más poderosa herramienta para desarrollar y dotar al pensamiento de estrategias de las que no dispone sin ella (Logan, 2003).

Por otra parte, es importante fomentar las potencialidades de los niños y las niñas desde el inicio de la escolaridad ya que es una edad donde tienen mayores posibilidades de aprender. Según la Asociación Internacional de Lectura, entre el nacimiento y los 8 años, es el periodo más importante para el desarrollo de la alfabetización (Bravslasky, 2005).

Los mecanismos de lectura tienen que ser adquiridos lo antes posible. Un argumento contundente es el efecto “San Mateo” propuesto por Stanowich (1986). Las diferencias individuales a comienzo del aprendizaje de la lectura no se atenúan sino

que tienden a acentuarse con la escolaridad. Los recursos de orden superior; necesario para leer textos de cierta complejidad, se desarrollan leyendo, por lo que la enseñanza de la lengua debe llevar al niño al nivel de lector autónomo lo antes posible (Alegría, 2006).

La enseñanza del lenguaje escrito debe incluir entre su metodología un enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer es una manera de comunicarse, si logramos que desde el principio de su escolaridad el niño y la niña busque darle sentido a lo que lee, aprenderá a leer comprensivamente (García, 2009).

Por otra parte, la familia es un entorno donde las actividades cotidianas que en ella se realizan tienen un significado y un valor, y en consecuencia educan (Borda, 2008). De forma que la familia constituye un entorno natural de aprendizaje donde leer historias, contar cuentos, buscar palabras, definir conceptos, leer instrucciones de un juguete, buscar programa de TV o película en un periódico... Descubriendo la funcionalidad de la lectura es donde los niños y las niñas encuentran el sentido y la significatividad para hacer de este aprendizaje una actividad necesaria a la par que placentera.

La concepción acerca de las metodologías más adecuadas del aprendizaje lector ha cambiado sustancialmente en los últimos años.

Respecto a la lectura, durante mucho tiempo primó la idea de que leer era decodificar un texto escrito donde el lector recibía pasivamente el contenido del mismo, leer era identificar palabras y ponerlas juntas para obtener significado, también ha sido interpretada como una asociación entre respuestas sonoras y estímulos gráficos.

Por el contrario, las nuevas concepciones de la lectura insisten en la actividad del lector y en la influencia de su información previa para elaborar un significado coherente (Teberosky, 2003).

En los métodos para la enseñanza de la lectura se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas y a cada uno de ellos le corresponde una determinada técnica de lectura que se refleja, como es natural, en la forma de enseñar.

El estado actual de la cuestión es que continua habiendo debate sobre las metodologías de enseñanza de la lectura, si unas son más acertadas que otras y si incide favorablemente la introducción de este aprendizaje en los primeros periodos de la vida del niño así como la influencia de la familia en este aprendizaje.

El presente trabajo pretende profundizar en dichas cuestiones, pues consideramos de vital importancia las metodologías de trabajo con que se aborde el aprendizaje lector, la competencia lectora alcanzada por el alumnado en el último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria y los hábitos y actitudes lectoras de la familia.

#### **4.1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

La investigación educativa es una herramienta imprescindible para el avance de las disciplinas de estudio y la consecuente repercusión en el aula. Como bien dice Imbernón (2004) sin investigación no hay campo de conocimiento, hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo.

Históricamente, la investigación ha estado restringida a las universidades o a centros específicos dedicados a estas tareas. Sin embargo, el concepto de investigar, entendido como “el proceso mediante el cual se descubren conocimientos nuevos”, no se circunscribe a la élite científica universitaria, sino que es extensible a los centros docentes, ya que mediante la investigación-acción educativa, el maestro y la maestra pueden desde su realidad educativa, conocer, indagar y proponer cambios para su transformación.

##### **4.1.1. La investigación en educación en España**

La investigación en educación en España ha seguido paralela a los derroteros de la ciencia española en general, aunque incluso con una menor atención e inversión que el resto de disciplinas científicas. Si bien el inicio del interés por la investigación

educativa puede establecerse en los años veinte, con obras como la de Galí (1928) (al estudiar el rendimiento escolar bajo la preocupación de obtener una medida objetiva) o la de Mira y López (1929), junto con la de Madariaga (1930), es cierto que desde el siglo XIX existía una preocupación por la definición del empirismo dentro de lo que actualmente queda agrupado bajo la denominación de Ciencias Sociales. A pesar de ello, no será hasta 1931 cuando se creen en las universidades de Madrid y Barcelona, las primeras secciones de Pedagogía.

A partir de 1970 se empiezan a consolidar nuevas líneas de investigación que definirán la investigación educativa posterior. Algunas características de los setenta son las siguientes:

1. La investigación educativa se orienta hacia la práctica, con predominio de investigaciones relacionadas con las didácticas, orientación académica y profesional, Pedagogía diferencial, organización escolar, psicoPedagogía del lenguaje, evaluación, creatividad y formación del profesorado.
2. Predomina la perspectiva empírica dentro de la metodología de investigación, sobre otros enfoques metodológicos. Se generaliza la utilización de diseños de investigación y técnicas de análisis de datos ajustados a los objetivos de las investigaciones. La mayoría de investigaciones tienen carácter descriptivo más que causal o comparativo.
3. Se comienza a consolidar una planificación de la investigación educativa desde la administración, estableciéndose marcos de actuación a través de planes de investigación fomentados por las distintas comunidades autónomas y administración central.

La investigación educativa en España se caracteriza por:

- Variedad metodológica y de enfoques de investigación.
- Difusión internacional de la investigación.



- Ampliación de los ámbitos de interés: coeducación, multiculturalidad, estándares de aprendizaje, modalidades evaluativa, escuela inclusiva, atención a la diversidad, competencias claves en educación.

El concepto de investigación educativa se ha ido modificando a medida que han surgido nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos. Han sido variados los significados que se le atribuyen, dependiendo éstos de la concepción que se tenga de la educación y de sus finalidades. Las posiciones extremas son:

- a) **Restringida** y académica, que entiende la investigación como la aplicación del método científico a la resolución de problemas (Dunkin y Biddle, 1974).
- b) **Amplia** y flexible, para la que la investigación consiste en mantener una actitud reflexiva e investigadora sobre las situaciones y los problemas que se dan en los centros educativos (Stenhouse, 1984).

En el primer caso, la investigación se circunscribe por los criterios de objetividad, comprobación y explicación. Y, en el segundo, la investigación es un proceso que permite reflexionar sistemáticamente sobre la práctica y utilizar el resultado de la reflexión para mejorar el proceso y el contexto en el que se desarrolla la acción educativa.

Entre estas dos posiciones podemos considerar los varios enfoques o paradigmas que se dan en la investigación educativa.

#### 4.1.2. Paradigmas de la investigación educativa

En palabras de Travers (1971, p. 4), el término investigación ha llegado a aplicarse a un ámbito tan amplio de actividades dentro del campo de la educación que acabó de tener significado único e identificable. En la actualidad, estas palabras siguen teniendo vigencia aunque con matices, ya que poco a poco se ha ido clarificando el concepto y definiendo las directrices, aunque, como es lógico, con disputas, visiones diferentes, corrientes, tendencias y conflictos. Como señala Imbernón (2004, p. 3), no hay acuerdo sobre el sentido y el valor de la investigación, sobre el objeto, sobre el tipo de problemas que hay que investigar, sobre las relaciones entre teoría y práctica, sobre el método, etc. Esta diversidad ha generado varios paradigmas de investigación.

Para Kuhn (1962), el concepto de paradigma hace referencia a modos de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica. Un paradigma se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos.

En la investigación educativa tradicionalmente se han considerado dos perspectivas generales o paradigmas, por un lado el paradigma cualitativo y por otro el paradigma cuantitativo. El enfoque cuantitativo se sustenta sobre el positivismo, aunque el paradigma positivista actual no es resultado exclusivo de esta línea de pensamiento, sino también de diversas influencias como el empirismo de Locke, y otras tantas corrientes epistemológicas de los siglos XIX y XX. Por tal motivo hablar de paradigma positivista no sería del todo correcto, sino más bien habría que hablar de paradigma realista, paradigma cuantitativo o paradigma empíricoanalítico.

Por otra parte, el idealismo alemán y el hegelianismo dieron paso a una tendencia antipositivista que propició el desarrollo del paradigma cualitativo o humanista interpretativo. Este enfoque se caracteriza por entender la realidad del individuo, y a este mismo, como una globalidad. Su objetivo es ante todo, la interpretación de los hechos buscando la comprensión de los mismos más que la explicación. En la tabla (adaptado de Tójar, 2001) se trata de ofrecer una comparación “didáctica” entre paradigmas. Posteriormente se comentan con más detalle algunas de sus características.

Tabla 4.1. Comparación entre paradigmas, adaptado de Tójar (2001, p. 55)

	Paradigma		
Dimensión	Empírico-analítico / objetivista-realista / cuantitativo	Interpretativo / humanista / naturalista / hermenéutico / cualitativo	Crítico / sociocrítico / investigación- acción / orientando al cambio
Fundamentos	Positivismo lógico, empirismo	Fenomenología, antropología	Praxeología, teórica crítica
Naturaleza de la realidad (ontología)	Objetiva, externa, observable, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, construida, holística, divergente	Compartida, holística, histórica, construida, dinámica, divergente
Valores (axiología)	Neutros	Explícitos	Integrados, compartidos
Teoría / práctica	Independientes, la teoría es norma para la práctica	Relacionadas, retroalimentación	Indisociable, relación dialéctica, la práctica es teoría en acción
Objetivos de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar hipótesis, buscar leyes, construir teorías	Comprender e interpretar la realidad, significados, intenciones, hipótesis de trabajo	Emancipar, criticar, identificar potencial de cambio, transformar la realidad
Diseño	Predeterminado	Emergente	Negociado
Relación investigador – sujeto	Independencia, investigador externo, sujeto como objetivo de investigación	Dependencia, interacción	Relación de compromiso, investigador como un sujeto participante
Técnicas e instrumentos	Pruebas objetivas, cuestionarios y entrevistas estructuradas, observación sistemática...	Estudios de casos, cuestionarios abiertos, entrevistas informales, diarios, observación	Estudios de casos, diarios de campo, técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo	Cualitativo	Cualitativo
Criterios de calidad	Fiabilidad y validez	Veracidad, autenticidad	Intersubjetividad, validez consensuada

Al admitir la existencia de diversos paradigmas, surgen una serie de problemas, entre otros, uno de especial importancia: ¿qué tipo de conocimiento genera cada paradigma? De él se deriva otra importante cuestión: ¿son esos conocimientos dispares entre sí?

Las respuestas a estas preguntas determinan distintas posturas en la comunidad científica respecto a la forma de entender la investigación.

#### 4.1.2.1. Paradigma crítico

Este paradigma también se incluye dentro del gran paradigma cualitativo. El enfoque crítico se inicia con la tradición alemana de la escuela de Frankfurt, influida por el movimiento neomarxista, la teoría crítica social de Jürgen Habermas, y los trabajos de Freire (1921- 1997), Alter, Carr y Kemmis (1986).

Para esta corriente ni la “ciencia” ni sus procedimientos metodológicos son asepticos, puros y objetivos. El conocimiento se construye siempre según intereses que parten de las necesidades naturales de la especie humana. Por tanto, la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento.

En el enfoque crítico, adquiere especial importancia la teoría del conocimiento de Habermans (1982), según la cual el saber humano se origina en virtud de tres intereses: el “técnico”, el “práctico” y el “emancipatorio”, el cual pretende la autonomía racional y liberadora del hombre. Tiene su máximo apogeo en los setenta, sobre todo en Inglaterra, donde crece el interés por los programas críticos de investigación educativa a partir de los trabajos de Stenhouse (1987). Este autor entiende la investigación como la base de la enseñanza y del desarrollo del currículo. Profundiza en la noción del “profesor como investigador” junto con la idea de “emancipación” de los individuos del control impuesto por el sistema educativo.

Algunas de las características más relevantes de este planteamiento giran en torno a las siguientes cuestiones:

- El conocimiento se genera dentro de un contexto humano, social y ambiental.
- La ciencia no se debe conformar con la explicación y la comprensión de la realidad, sino también debe tender a la transformación de la misma.
- La persona se implica desde la autorreflexión.
- La realidad es algo dinámico y evolutivo, donde el ser humano tiene un papel activo.

- El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica.
- Pretende construir una teoría que, desde la reflexión en la praxis, trate de orientar la acción.
- Postula que la investigación debe hacerse sobre la práctica, siendo el investigador sujeto y objeto de la investigación.
- Requiere colaboración entre investigadores y docentes.

Al hablar de formas de investigación educativa desde el paradigma crítico, existe una diversidad de concepciones y prácticas preocupadas por transformar la educación, aunque con manifestaciones muy diversas.

**Tabla 4.2. Resumen paradigma crítico**

METODOLOGÍA	INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empírico</li> <li>• Analítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental</li> <li>• Cuasi experimental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir</li> <li>• Predecir</li> <li>• Explicar</li> <li>• Contrastar modelos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test</li> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Encuestas</li> <li>• Observación sistemática</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretativa</li> <li>• Constructivista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos</li> <li>• Etnografía</li> <li>• Investigación fenomenológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir</li> <li>• Comprender</li> <li>• Identificar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Documentos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociocrítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación-Acción</li> <li>• Investigación cooperativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformar</li> <li>• Concienciar</li> <li>• Innovar</li> <li>• Perfeccionar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Documentos</li> </ul>

Los ámbitos habituales donde se ha hecho investigaciones desde este paradigma han sido, entre otros, el currículo, la administración educativa y la formación del profesorado.

#### 4.1.2.2. Paradigma interpretativo

Este paradigma se suele incluir también, como parte del paradigma cualitativo (que integraría todas aquellas perspectivas no cuantitativas). Tiene una larga tradición en las Ciencias Sociales, siendo sus iniciadores los teólogos protestantes del siglo XVII. Éstos acuñan el término de *hermenéutica* para denominar todo un sistema de interpretación de significados de la Biblia, diferente del eclesiástico. Esta metodología se extenderá a la literatura, arte, música, filología, jurisprudencia, etc.

Aplicado a la Educación, el enfoque interpretativo, también llamado constructivista, cualitativo, naturalista o etnográfico, parte de la consideración de la realidad como algo múltiple e intangible que únicamente puede ser estudiada de forma holística o global (Lincoln y Guba, 1985). Al no determinarse una única verdad, ni es posible la predicción ni el control exhaustivo del proceso investigador.

El paradigma interpretativo integra corrientes que se preocupan por entender el significado del comportamiento humano tanto individual como a escala social. El concepto básico es el "verstehen" o comprensión de los significados del comportamiento humano.

Algunos de los postulados básicos del paradigma interpretativo, siguiendo a Colás (1997) son los siguientes:

- La ciencia no está aislada del mundo, depende del contexto social, donde adquiere auténtico sentido la conducta humana. Es ahí donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.
- La conducta humana es más compleja que la de otros seres vivos, por tanto imposible de explicar de la misma forma que se explican los fenómenos de las ciencias naturales. El interés del paradigma es la interpretación y el estudio de la intencionalidad de las acciones, más que la causalidad. La comprensión es una alternativa a la explicación causal y la predicción de las propuestas positivistas.

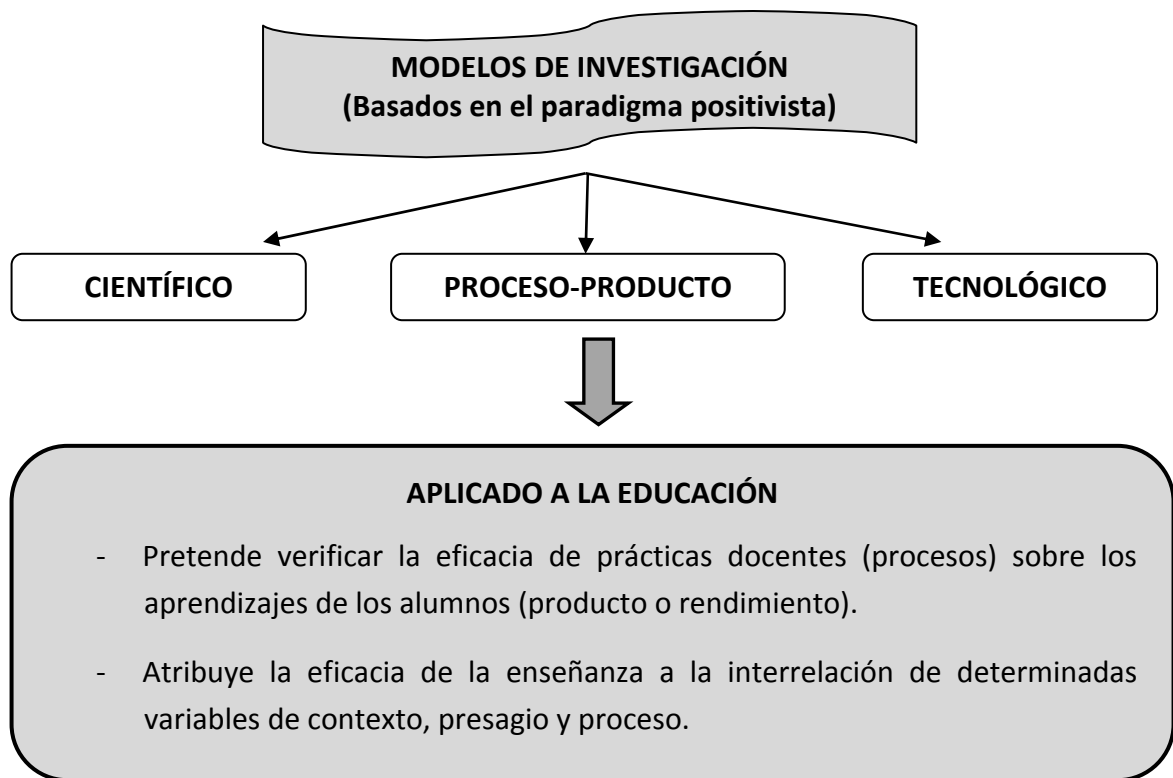
- Las teorías son relativas, puesto que los valores sociales se modifican a lo largo del tiempo. Se plantea la cuestión de la validez universal, la objetividad y la científicidad. La universalidad no es lo mismo que objetividad, puesto que datos objetivos no tienen porqué compartir una validez universal. La objetividad se establece en el acuerdo intersubjetivo dentro del ámbito del significado.

#### 4.1.2.3. Paradigma empírico-analítico

El paradigma empírico, positivista o empírico analítico prima la objetividad sobre otros elementos. Este enfoque con raíces en la filosofía positivista busca generar teorías que expliquen los fenómenos educativos y aplicar estas teorías a los problemas que se dan en el aula. Pretende, pues, un conocimiento sistemático, comprobable, medible y replicable.

Los supuestos que le dan forma son:

- La investigación debe regirse por los criterios de objetividad, comprobación y explicación.
- El conocimiento obtenido se considera objetivo, se basa en la experiencia y tiene validez universal, con independencia de quien lo descubre.
- Utiliza la vía hipotética deductiva como metodología válida.
- Se priorizan los métodos cuantitativos porque permiten un análisis objetivo de la realidad estudiada.
- Utilizan técnicas que tratan de garantizar la fiabilidad y la validez de la información obtenida.



**Gráfico 4.12. Modelos de investigación basados en el paradigma positivo**

Este paradigma es el que hemos seguido en la presente investigación conformando todos los elementos en base a los fundamentos teórico-práctico que están en su base.

#### **4.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS DE ESTUDIO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Son numerosas las investigaciones que demuestran que el éxito en el aprendizaje lector en los primeros años de escolaridad es el mejor predictor de lo que sucederá al final de ella (Adams, 1991; Demon, K; West, J & Watson, 2003)

Sin embargo, a pesar de los ingentes esfuerzos investigadores de las últimas décadas no hemos podido garantizar el éxito del aprendizaje lector ni acabar de entender las razones por las cuales no podemos alcanzarlo. De forma que el estado actual de la cuestión es tratar de averiguar si algunas metodologías educativas favorecen positivamente este aprendizaje, el influjo de los hábitos y actitudes lectoras



de la familia y las competencias lectoras alcanzadas por el alumnado en el último año de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria son factores predictores del éxito posterior.

Es por ello, que se presenta un estudio cuantitativo, siguiendo un diseño cusixperimental posttest de 5 grupos no equivalentes y de encuesta.

#### 4.2.1. Hipótesis de investigación

Nos planteamos dos hipótesis para dar respuesta a nuestro estudio:

- Hipótesis 1: La metodología docente de lectura que utiliza el profesorado, influye en el nivel de capacidades lectoras de su alumnado.
- Hipótesis 2: Los hábitos y actitudes lectoras de los familiares (padres), influye en el nivel de capacidades lectoras de sus hijos.

#### 4.2.2. Objetivos de estudio

Hemos propuesto un objetivo general y ocho específicos para dar respuesta a las hipótesis anteriormente planteadas.

##### **Objetivo general**

*El objetivo general que se ha planteado para el presente estudio es comprobar que existen diferencias en el nivel de competencias lectoras de los niños escolarizados en el último curso de Educación Infantil y primero de Educación Primaria, en función de la metodología docente que utiliza el profesorado para el aprendizaje de la lectura, así como en función de los hábitos y actitudes lectoras de la familia del alumnado.*

##### **Objetivos específicos**

Atendiendo a la revisión realizada sobre la literatura científica, relacionada tanto con las conceptualizaciones teóricas como con las investigaciones cuyo centro de interés le concierne *el nivel de competencias lectoras de los niños escolarizados en el último curso de infantil y primero de primaria, en función de la metodología docente*

que utiliza el profesorado para el aprendizaje de la lectura, así como en función de los hábitos y actitudes lectoras de la familia del alumnado, se plantearon los siguientes objetivos específicos para desarrollar del objetivo general:

1. Conocer el nivel lector del alumnado que se encuentra en el rango normalizado.
2. Describir las estrategias de enseñanza para el aprendizaje lector que utiliza el profesorado (prácticas docentes) en cada una de las metodologías docentes que dicen desarrollar en sus aulas.
3. Describir los hábitos y actitudes lectoras que presenta las familias del alumnado.
4. Identificar las relaciones interna entre los factores de cada uno de los instrumentos utilizados.
5. Establecer las relaciones entre los instrumentos utilizados con el alumnado de Educación Infantil: BIL y CLE
6. Discriminar en qué factores de la competencia lectora, el alumnado obtiene mejores resultados (mejor nivel) en función de las diversas metodologías docentes.
7. Comprobar que a mayor nivel de hábitos lectoras de la familia, se encuentran mayores niveles de competencia lectora en sus hijos.
8. Comprobar que a mayor nivel de actitudes lectoras de la familia, se encuentran mayores niveles de competencia lectora en sus hijos.

### **4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El interés principal de la tesis que se presenta, es comprobar que existen diferencias en el nivel de competencias lectoras de los niños escolarizados en el último curso de infantil y primero de primaria, en función de la metodología docente que utiliza el profesorado para el aprendizaje de la lectura, así como en función de los

hábitos y actitudes lectoras de la familia del alumnado. Para ello, el método científico como metodología apropiada para el desarrollo de un conocimiento válido y fiable, permite buscar conocimiento mediante el empleo de procedimientos válidos para la recogida, análisis e interpretación de datos.

Es esencial que la planificación busque un fin concreto y se organice como un proceso sistemático de la recogida y análisis lógico de la información, procurando la mayor objetividad posible. Para ello, se debe controlar sus sesgos y subjetividad, en la medida de lo posible, para que los datos obtenidos por procedimientos de análisis tengan la mayor calidad posible (McMillan y Schumacher, 2005).

El diseño de una investigación permite tener un plan de actuación planificado, ya que es "(...) la organización de una serie de estrategias metodológicas que permitirán satisfacer los objetivos de la investigación." (Matas, 2011, p. 61), de modo que se pueden reducir posibles errores o sesgos que surgen durante el desarrollo del estudio.

La investigación diseñada, tenía como fin conocer las condiciones que facilitan el aprendizaje lector en los centros educativos malagueños. Su concreción en la realidad, la hemos realizado mediante una descripción detallada de las competencias lectoras del alumnado del último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, las estrategias de enseñanza para el aprendizaje lector que ha utilizado el profesorado (prácticas docentes) en cada una de las metodologías docentes que dicen desarrollar en sus aulas, así como los hábitos y actitudes lectoras que han presentado las familias del alumnado. Dicha información nos ha permitido posteriormente profundizar en el conocimiento, puesto que nos ha aportado información sobre qué niveles de competencia lectora presenta el alumnado en función de la metodología docente y qué niveles de competencia lectora presenta el alumnado en función de los hábitos y actitudes lectoras de las familias. De la misma manera, los datos nos han proporcionado información para discriminar en qué ámbitos de la competencia lectora, el alumnado obtiene mejores resultados (mejor nivel) en función de las diversas metodologías docentes y comprobar que a mayor nivel de

hábitos y actitudes lectoras de la familia, se encuentran mayores niveles de competencia lectora en sus hijos.

El conocimiento científico descubierto al final de la investigación, se ha conseguido por medio de procedimientos rigurosos, con una organización coherente y sistemática de los diversos elementos de los conocimientos, así como de su estructura.

Tal como indica Tójar (2001), estos se han construido y organizado de manera que en el futuro se pueda contrastar por distintos investigadores y medios. Para ello y como indicábamos anteriormenete, se ha elegido un enfoque cuantitativo, cuyo diseño planificado ha sido cuasiexperimental posttest de 5 grupos no equivalentes y descriptivos transversal de encuesta, para identificar las condiciones favorables en el aprendizaje lector, necesarias para adquirir una buena competencia lectora.

El paradigma que sigue la presente investigación es empírico-analítico. Ello se debe a que la información que se recoge es objetiva donde los valores son neutros. Nuestro objetivo ha sido explicar fenómenos observables, verificar hipótesis para construir teorías. Para ello, se ha planteado un diseño predeterminado en el cual se han seguido las fases planificadas en un inicio sin modificar ninguna de ellas. La relación del investigador ha sido externo al contexto objeto de estudio. En otro sentido, se han utilizado técnicas e instrumentos objetivos, tales como test estandarizados y cuestionarios con fiabilidad con características psicométricas adecuadas (fiabilidad y validez). Los análisis de los datos se han realizado a través de técnicas cuantitativas donde se han calculado tablas de frecuencia, estadísticos, correlaciones y contrastes de hipótesis.

El diseño cuasiexperimental posttest de 5 grupos no equivalentes hace referencia a la recogida de información sobre la competencia lectora del alumnado. Se realizó mediante técnicas objetivas, en concreto, con test estandarizados (BIL, CLE y PROLEC) a grupos donde la técnica de muestreo no fue probabilística (diseño cuasiexperimental). Las pruebas recogieron la información después de haber implementado el profesorado su metodología del aprendizaje lector durante algunos meses (diseño posttest). Los grupos de estudio se distinguieron en función de la

metodología docente que el profesorado indica implementar en sus aulas (fónico, silábico, mixto, global y constructivista), comparando los resultados obtenidos entre dichos grupos (5 grupos no equivalentes). En otro sentido, también hace referencia al análisis de correlación y contraste de hipótesis realizados con información aportada por los docentes y las familias.

El diseño transversal de encuesta hacía referencia a la recogida de información sobre las diversas metodologías docentes, así como los hábitos y actitudes lectoras de la familia. Se realizó mediante técnicas objetivas, pero en este caso, los instrumentos fueron dos cuestionarios con respuestas cerradas. En concreto, el diseño descriptivo elegido es un *diseño transversal de encuesta*, ya que se tiene como objeto la descripción de una población en un momento temporal concreto. Como apunta Matas (2011), con éste diseño se analizan las frecuencias de aparición de un fenómeno con el fin de identificar posibles patrones de respuesta de una muestra, haciendo comparaciones siguiendo un criterio o entre grupos. Para ello, se ha utilizado procedimientos sistematizados, cuyas decisiones en el proceso han seguido el orden que se presenta en el gráfico 4.13.

El planteamiento que presentamos, da la posibilidad que mediante la presente investigación, e incluso la generación de resultados en otras investigaciones similares o relacionadas con nuestro problema de estudio, se pueda llegar a teorías de conocimiento científicas (método científico inductivo), con el objetivo de que en un futuro próximo puedan ser útiles para la práctica docente en los centros escolares.

La investigación cuasi experimental proviene del ámbito educativo, donde la investigación de ciertos fenómenos no podía llevarse a cabo siguiendo los procedimientos experimentales (Campbell y Stanley, 1966). Por tanto, los diseños cuasi-experimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es imposible, los cuasi-experimentos (semejantes a los experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada



**Gráfico 4.13. Decisiones en el proceso de encuesta (Matas, 2011, p. 63).**

En otro sentido, los estudios por encuestas son investigaciones que analizan las frecuencias de aparición de un fenómeno (niveles de una variable), tratando de identificar posibles patrones de respuesta en una muestra (o en la población cuando es posible) de forma que puedan realizarse comparaciones entre grupos o con relación a un criterio. Estos planes de investigación son especialmente útiles para identificar posibles relaciones entre sucesos, haciéndolos muy eficaces para explorar situaciones y ámbitos que permitan desarrollar nuevas líneas de investigación.

En educación, las investigaciones utilizan principalmente las entrevistas, los cuestionarios, los tests, las escalas de estimación y los sistemas de categorías, para recoger datos. El procedimiento general se inicia con la definición de los objetivos. Continúa con la determinación de la población de interés y el proceso de muestreo más adecuado. Sigue con el inventario de los recursos necesarios, la administración de los instrumentos de recogida de datos, el análisis de los mismos, la extracción de conclusiones y la presentación del informe.

#### 4.4. TÉCNICAS DE MUESTREO Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se ha recogido información de un total de 1310 alumnos. En Educación infantil (775) y Educación Primaria (535) procedentes de 26 centros escolares que se encuentran en la provincia de Málaga. Así mismo, también se recabó información de los 56 docentes que impartían docencia a dicho alumnado y las correspondientes familias, que en este último caso, debido a la mortandad de muestra familia, se redujo a 994 participantes.

La selección de la muestra fue mediante la técnica no probabilística denominada por cuotas, ya que se contactó con los docentes teniendo en cuenta las etapas educativas (infantil y primaria), que fuesen de distintos tipos centros escolares (público, privado y concertado), y que se encontrasen en diversas localidades de la provincia.

En el caso del alumnado y su familia, la técnica de muestreo no probabilística utilizada fue bola de nieve, donde el docente que aceptó participar en el estudio contactó con el alumnado de su clase y las familias de los mismos.

##### 4.4.1. Descripción de los centros escolares

Se recogió información a un total de 56 grupos de alumnos procedentes de 26 centros escolares en los cuales se imparte Educación infantil y/ o Primaria que se encuentran en la provincia de Málaga. El 82.1% de los grupos pertenecen a un centro público, el 16.1% a uno concertado y el 1.8% en uno privado (consultar tabla 4.3), los cuales, el 85.7% se sitúan en entornos urbanos o ciudades y el 14.3% en entornos rurales o pueblos.

Tabla 4.3. Tipo de centro escolar: público, concertado y privado.

Tipo de centro escolar	Frecuencia de grupos de alumnado (aulas)	Porcentaje de grupos de alumnado (aulas)
<b>Público</b>	46	82,1
<b>Concertado</b>	9	16,1
<b>Privado</b>	1	1,8
<b>Total</b>	56	100,0

#### 4.4.2. Descripción del alumnado

El tamaño muestral del alumnado es 1310, de los cuales, 775 se han seleccionado de Educación Infantil y 535 de Educación Primaria. La media de edad del alumnado de Educación Infantil es 69.3 meses (3.786 DT; .136 ET), siendo la edad mínima 59 meses y 76 meses la máxima, y del alumnado de Educación Primaria 6 años de edad (consultar gráfico 4.14 y gráfico 4.15)

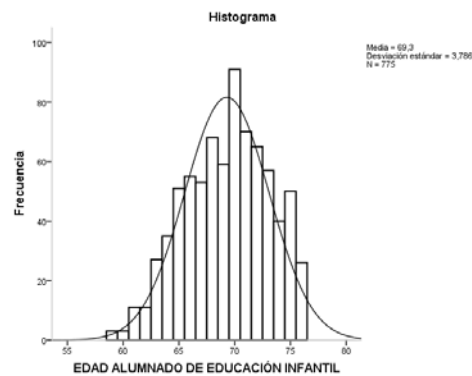


Gráfico 4.14. Edad del alumnado de Educación Infantil

La proporción de género es muy similar en el masculino y el femenino, siendo 51.46% alumnas y 48.54% alumnos, de los cuales, la proporción de niños es ligeramente superior en el caso de Educación Infantil (50.1% niños, 49.9% niñas) y a la inversa en Educación Primaria (51% niñas, 49% niños).



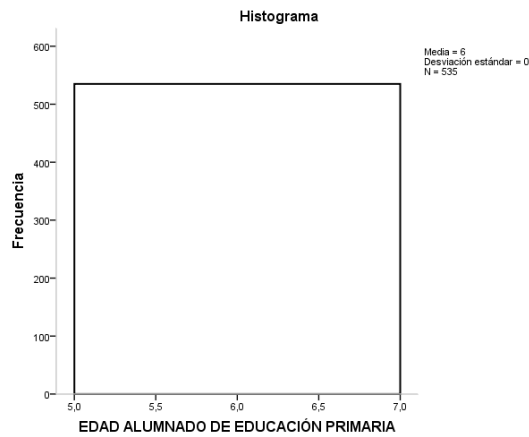


Gráfico 4.15. Edad del alumnado de Educación Primaria

#### 4.4.3. Descripción de los docentes

La muestra de docentes está configurada por 56 participantes, de los cuales el 91.1% son mujeres y el 8.9% hombres. El 44.6% tienen una edad entre 41 y 50 años, el 26.8% entre 31 y 40 años, el 19.6% más de 51 años, y el 8.9%, 30 años o menos (ver gráfico 4.16).

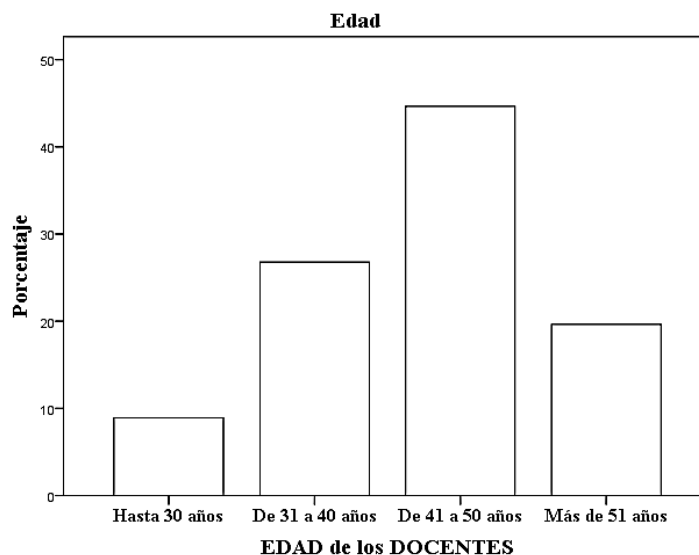


Gráfico 4.16. Edad de los docentes.

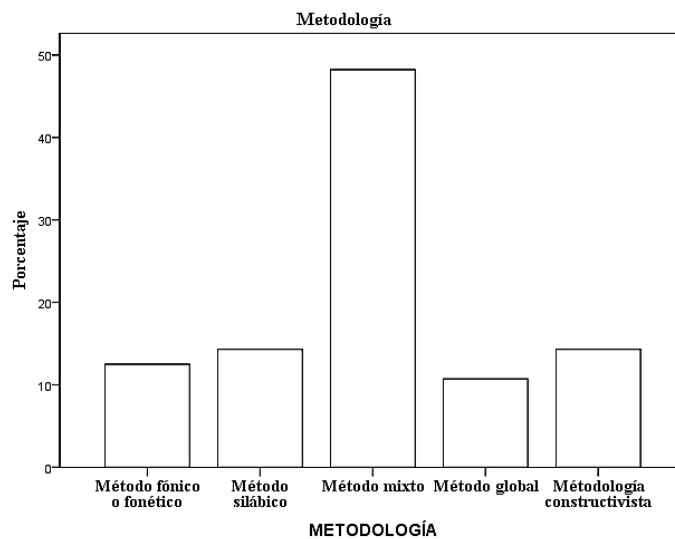
En concreto, imparten docencia en Educación Infantil de 5 años (el 57.1%) y en primer curso de Educación Primaria (el 42.9%). Su formación inicial es *maestro/a* (un 76.8%), *maestro/a y licenciado/a* (19.6%) o sólo *licenciado/a* (3.6%). En relación a la

experiencia como docentes, el 83.9% la tiene desde hace más de 6 años, el 14.3% entre 4 y 6 años, y el 1.8% 3 o menos años (consultar tabla 4.4).

**Tabla 4.4. Experiencia docente en su profesión.**

Años de experiencia	Frecuencia de docentes	Porcentaje de docentes
de 0 a 3 años	1	1.8
De 4 a 6 años	8	14.3
Más de 6 años	47	83.9
Total	56	100.0

Se puede comprobar la elevada participación en actividades formativas de lectura y escritura, indicando el 66.1% haberlo realizado durante los cinco últimos años y el 25.6% hace más tiempo, y sólo un 5.4% que no lo han realizado nunca.



**Gráfico 4.17. Metodología docente para la enseñanza de la lectoescritura.**

La metodología docente para la lectoescritura más utilizada es el *mixto* (48.2% de los docentes la practican), seguido del *silábico* y el *constructivista* (14.3% cada uno), el *fonético o fonético* (12.5%) y finalmente el *global* (10.7%) (Consultar gráfico 4.17y tabla 4.5).

**Tabla 4.5. Metodología docente para el aprendizaje de la lectoescritura**

Método docente para la enseñanza de la lectoescritura	Frecuencia	Porcentaje
Método fónico o fonético	7	12.5
Método silábico	8	14.3
Método mixto	27	48.2
Método global	6	10.7
Metodología constructivista	8	14.3
Total	56	100.0

#### 4.4.4. Descripción de las familias

El cuestionario para recoger la información de la familia fue cumplimentado en su mayoría por las madres (el 59.4%), seguido de ambos padres conjuntamente (el 27.5%), el padre (12.5%) u otros tutores (.6%).

**Tabla 4.6. Nivel de estudios de los padres.**

Nivel de estudios	Porcentaje en los padres	Porcentaje en las madres
Estudios primarios incompletos o no asistió a la escuela	4.2	3.1
Educación General Básica o Educación Secundaria Obligatoria	26.6	22.8
Bachillerato. FP 1º Grado. Escuela de Arte. BUP. COU. Idiomas o Ciclo Formativo Medio	27.5	23.8
Formación 2º Grado. Especialidad Artes o Ciclo Formación Superior	16.4	17.3
Diplomatura o Ingeniería Técnica o Arquitectura	13.4	17.5
Licenciatura o Doctorado	11.0	14.4
Otros estudios	1.0	1.1
Total	100.0	100.0

En relación al nivel de estudios de los padres, la mayoría poseen estudios medios. En concreto, la mayoría han cursado *Bachillerato, FP 1º Grado, Escuela de*

Arte, BUP, COU, Idiomas o Ciclo Formativo Medio (27.5%), así como la Educación General Básica o la Educación Secundaria Obligatoria (26.6%). En un porcentaje menor, también han cursado Formación 2º Grado, Especialidad Artes o Ciclo Formación Superior (16.4%), Diplomatura o Ingeniería Técnica o Arquitectura (13.4%), Licenciatura o Doctorado (11%). Sólo un 4.2% han cursado estudios primarios incompletos o no asistió a la escuela y un 1% otro tipo de estudios (consultar tabla 4.6 y gráfico 4.18 ).

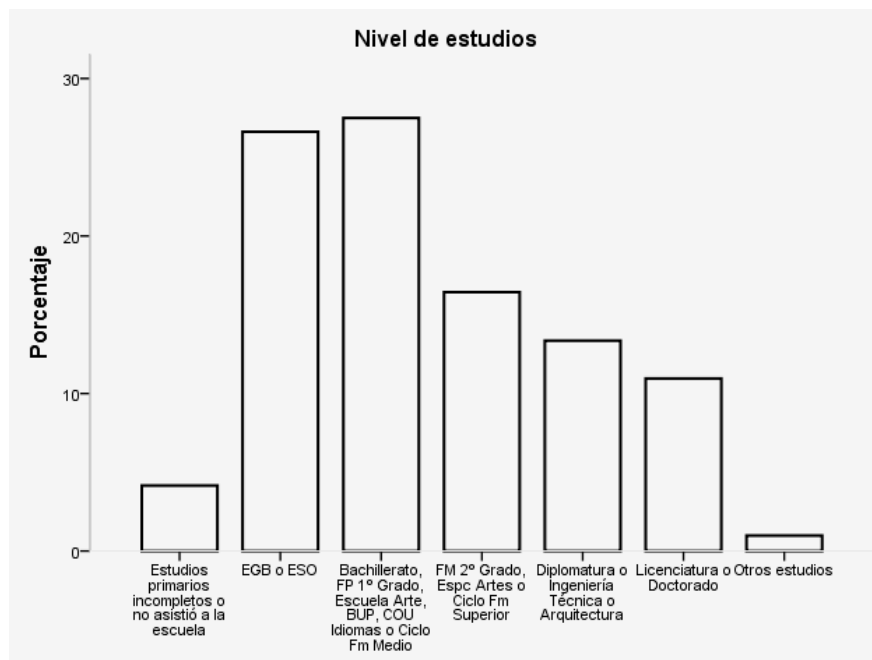
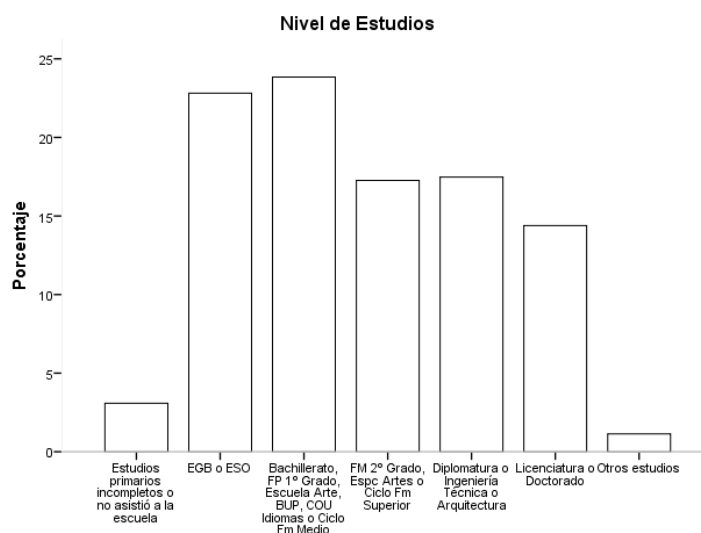


Gráfico 4.18. Nivel de estudios de los padres.

Las madres presentan niveles de estudio similares a los padres del alumnado, aunque tienen un nivel ligeramente superior. En concreto, aunque con distintos porcentajes, la mayoría de las madres poseen estudios de *Bachillerato, FP 1º Grado. Escuela de Arte, BUP, COU, Idiomas o Ciclo Formativo Medio* (23.8%) o *Educación General Básica o Educación Secundaria Obligatoria* (22.8%).

En un porcentaje menor, pero mayor respecto el nivel de los padres, son las madres que poseen estudios correspondientes a una *Diplomatura o Ingeniería Técnica o Arquitectura* (17.5%), una *Formación Profesional de II Grado, Especialidad Artes o Ciclo Formación Superior* (17.3%), y una *Licenciatura o Doctorado* (14.4%). Sólo un 3.1% poseen *estudios primarios incompletos o no asistió a la escuela* y un 1.1% *otro tipo de estudios* (consultar tabla 4.7 y gráfico 4.19).



**Gráfico 4.19. Nivel de estudios de las madres.**

El número de hijos que componen la unidad familiar oscila entre 1 y 9, siendo lo más común entre 1 y 3 (el 57.5% tienen 2 hijos, el 23.8% tienen 1 sólo y el 15% tienen 3 hijos). Por tanto, la mayoría del alumnado objeto de estudio tiene un hermano/a en casa, ninguno o dos.

Descartando las revistas, periódicos, libros de texto o los libros infantiles, la mayoría de las familias indican tener entre 26 y 100 libros en sus casas (así lo indica el 38.1%) o entre 101 a 200 (el 20.4% de las familias). Ya en menor proporción, las familias suelen tener entre 11 y 25 libros (el 16.8%), más de 200 (el 14.8%) o entre ninguno y 10 (el 9.8%) (Consultar tabla 4.7).

**Tabla 4.7. Nº de libros que las familias tienen en sus casas, sin contabilizar revistas, periódicos, libros de texto o libros infantiles.**

Nº libros infantiles hay en casa	Porcentaje de familias
0 a 10	9.9
11 a 25	25.1
26 a 100	36.0
101 a 200	20.8
Más de 200	8.2
Total	100

Siguiendo con el número de libros que poseen en sus casas, al proporcionar información sobre los libros infantiles (excluyendo las revistas infantiles y los libros de

colegio), la tendencia es tener de 11 a 200 libros. En concreto, la mayoría indica tener de 26 a 100 libros infantiles (un 36% de las familias), seguido de los que tienen entre 11 a 25 (25.1%), 101 a 200 (20.8%), ninguno a 10 (9.9%), y sólo un 8.2% de familias indican tener más de 200 libros (consultar tabla 4.7).

El alumnado puede acceder a diversos recursos en sus casas que favorezcan situaciones para el fomento de la lectura, especialmente los reproductores, los ordenadores y los libros de lectura, seguido de otros recursos, como son internet o libros de consulta y apoyo escolar.

**Tabla 4.8. Recursos que las familias tienen en sus casas.**

Recurso	Porcentaje de familia que dicen tenerlo	
	Sí	No
Ordenador	90.2	9.8
Internet	86.4	13.6
TV (digital, por cable, vía satélite)	63.6	36.4
Reproductor de vídeo, CD, DVD	93.3	6.7
Libros de consulta y de apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios, etc.)	83.0	17.0
Libros de lectura (novelas, relatos, poemas, comics, etc.)	91.1	8.9
Revistas especializadas	50.9	49.1
Prensa diaria	24.2	75.8

De manera más concreta, entre los recursos que las familias tienen en sus viviendas, el más común es el reproductor (de vídeo, CD o DVD), con un 93.3%, seguido de los libros de lectura (como novelas, relatos, poemas, comics, etc.) que se encuentran en el 90.2% de las casas. Otro recurso muy común es el ordenador, con un 90.2% de familias que lo tienen, seguido de internet (el 86.4%), libros de consulta y de apoyo escolar (tales como novelas, relatos, poemas o comics; el 83% de las familias), TV (ya sea de tipo digital, por cable o vía satélite; el 63.6% así lo indica), o revistas especializadas (el 50.9%). Finalmente decir, que sólo un 24.2% leen en casa prensa diaria (consultar tabla 4.8).

## 4.5. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este apartado describiremos los instrumentos que hemos utilizado para recoger la información que nos permitan conocer el nivel de competencia lectura del alumnado evaluado; las metodologías y prácticas docentes del profesorado y los hábitos y actitudes lectoras que dicen tener las familias de los grupos evaluados.

### 4.5.1. Alumnado

#### 4.5.1.1 K-bit (Test breve de inteligencia de Kaufman)

Hemos utilizado el K-BIT (Test Breve de Inteligencia de Kaufman y Kaufman, 1994) pues nos permitió hacer una selección rápida y objetiva del alumnado que se encuentra en el rango normalizado de edad. El K-BIT está diseñado para la medida de la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos puesto que abarca un amplio ámbito de edades que se extiende desde los cuatro hasta los noventa años. Consta de dos subtest: vocabulario (que incluye dos partes: A, vocabulario expresivo y B, definiciones) y matrices. El subtest 1, vocabulario, es una medida de la habilidad verbal que requiere respuestas orales y que consta de 82 ítems. La parte A, vocabulario expresivo (45 ítems), se aplica a individuos de todas las edades y requiere que la persona dé el nombre de un objeto representado gráficamente. La parte B (Definiciones) se aplica a sujetos de ocho años en adelante y exige que la respuesta se ajuste a dos pistas que se ofrecen (una expresión descriptiva y una palabra a la que faltan algunas letras). Las dos partes del subtest de vocabulario miden conocimiento del lenguaje, habilidades verbales, relacionadas con el aprendizaje escolar apoyándose en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales. El subtest 2, matrices, consta de 48 ítems no verbales con estímulos visuales tanto de tipo figurativo (persona u objetos) como abstracto (formas geométricas o símbolos). Todos los ítems requieren comprender la relación que existe entre los estímulos, son de elección múltiple y deben contestarse bien señalando la respuesta o bien diciendo la letra que le corresponde. El subtest aprecia habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas, a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar

analogías. El interés del uso del K-BIT reside en la rapidez de su administración y su sensibilidad (discriminación) en las puntuaciones de la distribución normal.

Los estudios sobre validez y fiabilidad demuestran que sus coeficientes de fiabilidad en el rango objeto de estudio es alto. En vocabulario oscila entre 0,81 para 6 años y 0,84 para 4 años. En matrices fluctúa entre 0,84 para cuatro años y 0,81 para seis años. Y en relación al CI compuesto oscila 0,83 para 5 años y 0,88 para 4 y 6 años. El C.I. compuesto muestra una correlación media de 0.63 con la suma de puntuaciones de procesamiento mental del K-ABC y de 0.75 con la del subtest de conocimientos del mismo test. También, el C.I. compuesto del K-BIT tiene una correlación de 0.80 con el C.I. global del WISC-R y de 0.75 con el WAIS-R. Estas correlaciones apoyan la validez de constructo de los C.I. compuestos del K-BIT.

#### **4.5.1.2 BIL (Batería de inicio a la lectura)**

La BIL 3-6 años está diseñada para el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil para evaluar las habilidades cognitivas y lingüísticas relacionadas con el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y así poder estimar en qué grado un niño tiene adquiridas las capacidades facilitadoras básicas relacionadas con el aprendizaje de la lectura.

Consta de 15 pruebas, agrupadas en 5 factores y 143 items que evalúan las diferentes habilidades que se relacionan con el inicio lector.

Las habilidades que evalúan son conocimiento fonológico (CtF), mediante las pruebas de rima, contar palabras, contar silabas, aislar silabas y fonemas y omisión de silabas; el conocimiento alfabético (CtA), mediante una prueba sobre el conocimiento del nombre de las letras; el conocimiento metalingüístico (CtM) sobre la lectura, con las pruebas de reconocer palabras, reconocer frases y funciones del lenguaje, las Habilidades Lingüísticas (Hal) mediante las pruebas de vocabulario, articulación, conceptos básicos y estructuras gramaticales y, por último los procesos cognitivos (PrC) con la pruebas memoria secuencial auditiva y percepción.



El tiempo de administración de la prueba es variable dependiendo de la edad del niño aunque para el rango de edad de la muestra ha oscilado entre 20 y 30 minutos.

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el Alpha de Cronbach obtenido por las diferentes pruebas que componen la BIL indica que la práctica totalidad de las escalas utilizadas tienen una alta consistencia interna, pese a que muchas de las pruebas tenían un reducido número de ítems. Las puntuaciones en este índice oscilan de la prueba con mayor consistencia interna, Conocimiento Alfabético con un coeficiente de 0,97 a la que muestra una menor consistencia, Estructuras Gramaticales con un coeficiente de 0,549.

Además todas las pruebas de la Batería tienen una distribución normal, con índices de asimetría y curtosis cercanos a 0. Por tanto, los análisis de los índices descriptivos de las pruebas de la BIL indican una distribución ajustada de los datos y altos índices de fiabilidad.

Si atendemos a la dificultad global de cada una de las pruebas, podemos concluir que se trata de pruebas de dificultad moderada o baja, puesto que todas ellas tienen índices de dificultad que están por debajo de la puntuación media del rango. Es importante indicar que tanto a través de la observación directa, como a través de los resultados obtenidos se ha detectado, por una parte, que existe bastante dificultad para contestar las pruebas en los niños de 3 años y, que por otra, existe una gran facilidad en su resolución en los niños de 6 años, observando en éstos lo que podríamos denominar un efecto “techo”. Esto nos indica que, en ausencia de otros criterios externos, la edad idónea para administrar la batería es entorno a los 4 o 5 años, precisamente la edad para la que fue confeccionada, ya que cuando se debe conocer la “sensibilidad” que el niño presentará ante la instrucción de la lectura. Para estas edades las pruebas presentan una dificultad media y media-baja, acorde con la finalidad de la batería.

Con referencia a la validez de la prueba, en el momento actual de la investigación, podemos afirmar que la BIL posee una alta Validez de Contenido. La

creación de la batería se apoyó en una fuerte fundamentación teórica, tanto de los constructos evaluados, como de la metodología de evaluación utilizada. La elaboración, análisis y selección de pruebas e ítems de la batería están basados en una exhaustiva revisión de constructos relacionados con la lecto-escritura y en pruebas de evaluación relacionadas con esos constructos, sin olvidar las pruebas específicamente dedicadas a evaluar la “madurez lectora”.

Todas las pruebas de la batería correlacionan significativamente entre ellas, correlaciones que aunque en todos los casos son moderadas, parecen indicarnos que todos los factores comparten una pequeña proporción de varianza.

#### **4.5.1.3 CLE (Prueba de conocimiento sobre el lenguaje escrito)**

El CLE (Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito) se utiliza para determinar el conocimiento que tiene los niños de los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito.

Los resultados de las investigaciones muestran la existencia de una estrecha relación entre lo que los niños conocen acerca del lenguaje escrito y sus mejoras en lectura y escritura (Evans, Taylor y Blum, 1979; Francis, 1973; Johns, 1972, 1980; Mickish, 1974). También se ha demostrado que las puntuaciones de los niños pequeños en pruebas de conocimiento sobre el lenguaje escrito (Concepts about print test, Clay 1979b; written language awareness test, Blum, Evans y Taylor, 1980; tests of lingüistic awareness, Ayers, Dowing y Schaefer, 1977) correlacionan con medidas de habilidad lectora (Day, Day, Spicola y Griffin, 1981; Evanechko, Olilla, Dowing y Braun, 1979; Evans, Taylor y Blum, 1979; Johns, 1980). De la misma manera, Mickish (1974) demuestra que la conciencia de los niños del significado de los términos letra, palabra y frase correlaciona con su habilidad lectora. Estudiando aspectos más concretos del proceso lector Morris (1983) encuentra que los niños que han desarrollado el concepto de palabra revelan un mayor conocimiento de la correspondencia fonema-grafema que los niños que no han desarrollado este concepto. Por otro lado, Lomax y Mc Gee (1987) en su modelo de lectura de cinco componentes señalan que el desarrollo de los conceptos acerca del lenguaje escrito influye en la habilidad para discriminar letras y

palabras y en el conocimiento de la correspondencia fonema-grafema que a su vez influye en la habilidad para leer palabras.

Contiene 45 ítems divididos en 12 factores que evalúan si el niño puede reconocer la clase de actividades que se relacionan con la lectura y escritura; si el niño conoce la utilidad de saber leer y escribir y si tiene asimilados una serie de conceptos básicos referentes al lenguaje escrito. Por ejemplo, ¿conoce el niño la diferencia entre dibujo y escritura?; ¿sabe que la lectura se refiere a interpretar el texto más que los dibujos?; ¿sabe el niño que la lectura se puede llevar a cabo por diferentes motivos?; ¿sabe que la lectura y escritura son actividades con las que se puede divertirse?; ¿sabe que a través de la lectura se puede saber lo que dice un cuento?; ¿sabe el niño que las palabras que aparecen en un texto están formadas por letras?; ¿sabe que las palabras pueden ser de diferentes longitudes?...

Los factores son los siguientes:

- ❖ Factor 1. Diferenciación entre números y letras. Se refiere al conocimiento del alumnado que le permite diferenciar los números de las letras y viceversa. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 21, 22,23, 24, 25 y 26. En este factor se puede obtener hasta un máximo de 60 puntos.
- ❖ Factor 2. Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. Hace referencia a la capacidad para reconocer al sujeto que lee y escribe. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 5,6,7,8,9,10 11, 12 y 13.La puntuación máxima es de 90 puntos.
- ❖ Factor 3. Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. Evalúa si el alumnado reconoce entre otros grafismos la escritura tipo script como lenguaje escrito realizado a máquina. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 27,28 y 29. La puntuación máxima es 30 puntos.
- ❖ Factor 4. Localización de la última letra y palabra de la frase. Valora la habilidad para localizar la última letra y palabra de una frase. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 39,40 y 42. La puntuación máxima son 30 puntos.

- ❖ Factor 5. Reconocimiento de la función del recuerdo. Mide la habilidad para considerar el lenguaje escrito como un instrumento para recordar cosas. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 16, 17, 18, 19 y 20. La puntuación directa máxima es 50.
- ❖ Factor 6. Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura. Examina si el alumno sabe qué cosas se puede leer. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 1, 2,3 y 4. La máxima puntuación son 40 puntos.
- ❖ Factor 7. Localización de la primera letra y palabra de una frase. Mide la habilidad para localizar en una frase la primera palabra y la primera letra. La puntuación máxima son 40 puntos.
- ❖ Factor 8. Localización de la primera y la última línea de un texto. Examina si el alumnado es capaz de localizar la primera y la última línea de un texto. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 36, 37 ,38 y 43. La puntuación máxima es 20 puntos.
- ❖ Factor 9. Reconocimiento de la palabra. Evalúa si el alumnado sabe lo que es una palabra y la distingue de los números y las letras. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 34 y 35. La puntuación directa máxima es 20 puntos.
- ❖ Factor 10. Reconocimiento de la escritura cursiva. Examina si el alumnado diferencia la escritura manuscrita o cursiva de la escritura scripts y de otros grafismos como garabatos o números. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 30 y 31. La máxima son 20 puntos.
- ❖ Factor 11. Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio. A través de las respuestas dadas se evalúa si el alumnado es capaz de identificar la lectura con la diversión, si sabe que lo puede pasar diversión leyendo. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 14 y 15. La máxima es 20 puntos.

- ❖ Factor 12. Reconocimiento de la frase y sus características. Examina si el alumnado sabe lo que es una frase. Se obtiene sumando las puntuaciones de los ítems 41, 42 y 45. La puntuación máxima son 30.

Una vez obtenidas las puntuaciones directas factoriales y la puntuación total del CLE TOTAL se consultan las tablas de los baremos (Ver anexos) que nos permiten obtener la puntuación centil total del CLE (P.C. TOTAL) y las puntuaciones de cada factor del CLE (P.C.F1, P.C.F2,...P.C.F12).

La duración de la prueba es de unos veinte minutos y está especialmente indicada para los niños de segundo ciclo de Educación Infantil.

La aplicación de la prueba puede hacerse de forma individual o colectiva (en pequeño grupo). En nuestro caso, se optó por la administración en pequeños grupos con 3 ó 4 administradores de la prueba.

Para calcular la fiabilidad de la prueba se ha realizado a través del coeficiente alfa de Crombach con el paquete estadístico SPSSX (1996) obteniendo un valor de .85142. Así que podemos considerar que la prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito, con una fiabilidad de .85, es altamente fiable.

La validez criterio utilizada para establecer la validez predictiva del CLE ha sido la puntuación obtenida en la subprueba de comprensión lectora T.A.L.E.(Cervera y Toro, 1980). A través del "Pearson Corr" del paquete estadístico SPSSX (1986) se ha obtenido un valor de  $r = .42$  ( $p < .001$ ) para la correlación entre el CLE y la subprueba comprensión de la lectura del Test de análisis de lectura (T.A.L.E.) considerando un índice de validez satisfactorio a medida que se acerca a .50 como es el caso que nos ocupa además de un nivel de significación muy alto,  $p < .001$ , lo que indica que el nivel de error es muy bajo.

#### 4.5.1.4 PROLEC-R

Esta prueba evalúa los procesos lectores del alumnado entre seis y doce años. La nueva versión del PROLEC (1996) data del año 2007 y sus autores son Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas.

La batería PROLEC-R consta de ocho tareas, dos para cada uno de los cuatro procesos que componen el sistema lector, más una tarea de comprensión oral con objeto de poder realizar una comparación directa entre la comprensión oral y la escrita. Las dos primeras tareas, denominada una nombre o sonido de las letras y la otra igual-diferente corresponden al proceso, tienen como objeto evaluar el proceso de identificación de las letras, fundamental para poder leer, pues si el niño no consigue identificar las letras difícilmente podrá realizar la lectura. En la tarea Nombre o sonido de las letras se presentan 23 letras (3 de ensayo y 20 de prueba) para que el niño indique el nombre o sonido de cada una de ellas. Junto con la precisión en las respuestas se recoge el tiempo que el niño tarda en nombrar las 20 letras, ya que para ser un buen lector es fundamental que sea capaz de identificar las letras de una manera rápida y automática. En la tarea Igual- Diferente se presentan 20 pares de palabras y pseudopalabras que pueden ser iguales (calzapó-calzapó) o variar en una de las letras (pichera-picera). El objetivo de esta prueba es comprobar la capacidad que tiene el niño para segmentar las palabras en sus letras, ya que para poder decidir si son o no son exactamente iguales tiene que analizar cada una de las letras. Esta tarea tiene un componente atencional importante por lo que es muy útil para detectar este tipo de trastorno tan frecuente en los niños pequeños.

Las dos siguientes tareas, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras van dirigidas a los procesos léxicos o reconocimiento de palabras, el más importante de la lectura, ya que una dificultad para reconocer las palabras supone un entorpecimiento de todos los demás procesos lectores, incluidos los de comprensión. En la tarea de palabras se presenta una lista de 40 palabras que el niño tiene que leer de forma precisa y rápida. Veinte de estas palabras son de alta frecuencia léxicas en Educación Primaria de Martínez y García (2004). Todas las palabras tienen una longitud media de entre cinco y ocho letras y las sílabas iniciales de estas palabras incluyen las principales estructuras silábicas del castellano (CV, VC, CCV, CCVC,...) como comienzo de cada palabra. La tarea de lectura de pseudopalabras está formada por 40 pseudopalabras de similar longitud que las palabras y con las mismas sílabas iniciales.

En relación a las estructuras gramaticales y signos de puntuación, tratan de evaluar los procesos gramaticales o sintácticos, dado que la comprensión lectora implica algo más que la lectura de palabras aisladas. La tarea de estructuras gramaticales consta de 16 láminas, cada una de ellas formada por cuatro dibujos y una oración, y la tarea del niño es leer la oración y señalar cuál de los cuatro dibujos corresponde a la oración. Las oraciones tienen diferentes estructuras sintácticas: activas, pasivas, de relativo, etc. en cuanto a los signos de puntuación, esta tarea consiste en un pequeño texto que el niño tiene que leer en voz alta respetando los signos de puntuación. En concreto hay 11 signos de puntuación en el texto: 4 puntos, 2 comas, 3 interrogaciones y 2 exclamaciones.

Por último están las tareas de comprensión de oraciones y comprensión de textos destinadas a evaluar los procesos superiores. En la tarea de comprensión de oraciones el niño tiene que leer 16 oraciones y a través de sus respuestas se comprueba si las ha comprendido. En unos casos tiene que seguir las órdenes indicadas en la oración (por ejemplo, “cierra y abre el puño tres veces”), en otros señalar, entre varios dibujos, el que corresponda a la oración. En la comprensión de textos tienen que leer cuatro textos, dos expositivos y dos narrativos y luego responder a cuatro preguntas en cada texto, todas ellas de tipo inferencial para evitar las respuestas memorísticas.

Nosotros hemos utilizado para la comprensión de textos sólo los dos textos expositivos (uno corto de menos de 90 palabras y uno largo por encima de 130 palabras) para poder ser contrastado con los textos de comprensión oral que seguían la estructura de texto expositivo. Ya que los textos expositivos utilizados en ambas tareas son similares en cuanto a estructura y tamaños y ello permite averiguar si los posibles problemas que pudiera tener un niño son específicos de la lectura o afectan a la comprensión del lenguaje en general. Esta decisión la tomamos el equipo investigador dado al nivel lector del alumnado y el cansancio y baja motivación que proporcionaba si realizábamos los cuatro textos.

Una prueba de comprensión oral formada por dos textos, ambos expositivos completan la batería. En esta prueba el niño no tiene que leer nada, sino que es el

evaluador quien le lee los textos y las preguntas que tiene que contestar. El objetivo de esta prueba es contrastar la comprensión oral con la escrita, para comprobar si los problemas de comprensión de los niños son sólo de lectura o afectan a todas las modalidades. Cuando el niño obtiene puntuaciones mucho más bajas en los textos escritos que en los orales parece obvio que el problema es la lectura, pero cuando sus puntuaciones son bajas y similares en ambas modalidades existe un problema de comprensión general que no se reduce a la lectura.

La prueba se administra individualmente al alumnado y la media de tiempo estimado para el alumnado de primero de Educación Primaria es de 40 minutos.

La fiabilidad, medida como consistencia interna, se ha calculado con el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las 9 escalas y un valor total de la prueba. Los valores de alfa pueden ser considerados como moderados ya que sólo 3 de las escalas alcanzan valores ligeramente superiores a 0,7 (Lectura de palabras = 0,74; Comprensión de textos = 0,72 y Signos de puntuación = 0,70). Las escalas Lectura de pseudopalabras y comprensión oral tienen valores de 0,68 y = 0,67 respectivamente. Las otras escalas presentan valores más bajos y alfa total es de 0,79.

La validez de contenido es excelente considerando la buena fundamentación teórica que hacen los autores del test en cuanto a la evaluación de los subprocesos implicados en la lectura, ajustando el contenido de cada subescala a la evaluación de dicho proceso.

En relación a la validez de constructo la batería PROLEC-R ha sido correlacionada con el Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (PPVT-III) en una muestra de 47 sujetos a los que se les aplican ambas pruebas. La correlación entre ambos tests es buena.

Se han utilizado dos medidas para determinar la validez de criterio: uno con una muestra grande, de 408 alumnos (49,3% niños y 50,7% niñas) y otra con muestra pequeña con 47 sujetos (26 niños y 21 niñas). En el primer caso se utiliza como criterio la clasificación que hacen los profesores de 408 niños en 8 niveles de rendimiento,



desde el más bajo o nivel 1 en el que los sujetos no comprenden palabras y su lenguaje se limita a la producción de sílabas hasta el nivel 8 en el que los niños comprenden y leen todo tipo de textos. Las puntuaciones en estos niveles dadas por los profesores son correlacionadas con los índices principales y secundarios del test obteniéndose valores moderados de correlación (en torno a 0,30-0,35).

#### 4.5.2. Profesorado

Consta de dos partes. En una primera parte se recogen datos sociodemográficos (referidos a la edad, sexo, tipo de centros, ámbito geográfico) y datos académicos-formativos (referidos a la formación inicial docente actual, años de experiencia docente y participación en actividades de formación en lectura y escritura así como elección de la metodología docente en relación al aprendizaje de la lectura y escritura).

Y una segunda parte, las prácticas docentes a través de un cuestionario que consta de 30 preguntas o ítems que deben ser respondidos según una escala Likert de 6 puntos (de 1 a 6).

El cuestionario informa sobre cómo abordan los docentes el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, facilitando datos sobre la práctica docente en cuatro ámbitos o bloques temáticos:

- a) Organización del aula: fomento de la diversidad, diferenciación de espacios y materiales de trabajo versus homogeneidad, poca diferenciación de espacios y uniformidad de materiales.
- b) Programación: planificación con atención al emergente ocasional y programación transversal versus ejecución rígida de la programación.
- c) Actividades y contenidos: uso de actividades de anticipación, redacción autónoma, atención de la escritura como proceso y diferenciación entre lengua.
- d) Evaluación: valoración poco centrada en aspectos formales y tolerancia al error versus valoración sobre aspectos formales y poca tolerancia al error.

Los treinta ítems son los siguientes:

**Tabla 4.9. Ítems del cuestionario y ámbitos de prácticas docentes según las dimensiones diferenciadoras obtenidas en el análisis de componentes principales.**

DIMENSIONES DIFERENCIADORAS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	ÁMBITOS
<b>I. Instrucciones explícitas del código en actividades específicamente destinadas para ese fin</b>	
6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.	Programación
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido	Programación
8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra	Evaluación
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto	Programación
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura	Programación
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado	Evaluación
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir	Actividades / Contenidos
20. Procuero que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura	Actividades / Contenidos
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer	Evaluación
23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas	Actividades / Contenidos
24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea	Programación
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente	Actividades / Contenidos
<b>II. Escritura autónoma, aprendizaje situacional</b>	
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen	Evaluación
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves	Evaluación

12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etcétera, para las actividades de lectura y escritura	Organización del aula
16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas	Actividades / Contenidos
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos	Organización del aula
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros	Actividades / Contenidos
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras	Actividades / Contenidos
<b>III. Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización</b>	
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo	Organización del aula
25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.	Actividades / Contenidos
26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.	Actividades / Contenidos
27. Para enseñar la ortografía, enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.	Actividades / Contenidos
<b>IV. Uso de emergentes, diversidad de materiales</b>	
1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos	Organización del aula
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula	Programación
4. En el centro donde trabajo, los maestros de Ed. I. y Ed.P. organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura	Programación
5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños	Programación
11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques )	Organización del aula
28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben	Actividades / Contenidos
30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.	Evaluación.

Los ítems del cuestionario y ámbitos de prácticas docentes según las dimensiones diferenciadoras obtenidas en el análisis de componentes principales son:

- A. La dinámica de aula en función del tipo y accesibilidad del material impreso y de los textos disponibles, agrupamientos para el trabajo de aula, organización del espacio...
- B. El aprovechamiento del aprendizaje ocasional en referencia a las oportunidades de escritura autónoma, uso de situaciones emergentes para enseñar vocabulario o realizar actividades de escritura...
- C. Las actividades instruccionales, en referencia al reconocimiento de letras, enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido, análisis explícito de los sonidos de una palabra...
- D. La consideración de los resultados o productos del aprendizaje con énfasis en la decodificación correcta, buena letra o en la ausencia de errores de ortografía como indicadores de un aprendizaje efectivo...

#### 4.5.2.1. Dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes

Los datos fueron sujetos a un análisis factorial con el objetivo de identificar patrones de respuestas referidas a los cuatro ámbitos definidos anteriormente. Se utilizó el método de extracción de componentes principales sin determinar el número de componentes (rotación *Varimax*) y el método de máxima verosimilitud (rotación *Oblimin*) sin determinar el número de factores. En ambos casos 4 factores explican el 42% de la varianza. Aplicamos entonces el método de extracción de componentes principales ACP (rotación *Varimax*). Todos los ítems saturan en estos cuatro factores. Solamente 6 ítems saturan en más de un factor y cinco de ellos (los ítems 2, 8, 12, 13 y 27) saturan en factores relacionados excepto uno (el ítem 9). En la tabla I se presentan los 30 ítems del cuestionario distribuidos en los cuatro factores o dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes obtenidas en el análisis de componentes principales ACP (rotación *Varimax*). Se especifica también el ámbito de práctica docente de cada ítem.

Las dimensiones diferenciadoras de las prácticas docentes: Ámbito, Componentes o factores son:

- I. Instrucción explícita del código en actividades F. 1 F. 2 F. 3 F. 4
- II. Escritura autónoma, aprendizaje situacional F. 2
- III. Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización F. 3
- IV. Uso de emergentes, diversidad de materiales F. 4

La observación de la matriz de correlaciones permite constatar que las preguntas del cuestionario diseñadas para recoger las prácticas docentes relacionadas con el *control de programación e instrucción explícita* saturan en el factor I. Este factor tiene una media de 36.78 y una SD de 12.52. Las preguntas del cuestionario que fueron diseñadas para recoger las prácticas docentes relacionadas con actividades de *escritura autónoma* y aprovechamiento del *aprendizaje ocasional* saturan en el factor II, que tiene una media de 41.69 y una SD de 7.25. Algunas de las preguntas que fueron diseñadas para detectar las prácticas docentes relativas al *control de los resultados de aprendizaje* saturan en el factor III, que tiene una media de 21.79 y una SD de 5.57 y, finalmente, algunas de las preguntas que fueron diseñadas para detectar las prácticas relativas a la *dinámica del aula* y al aprovechamiento de *situaciones emergentes* en el aula saturan en el factor IV, que tiene una media de 42.82 y una SD de 6.82.

Al analizar el contenido de las preguntas que saturan en cada uno de los factores es posible concluir que el factor I –*Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin*– y el III –*Productos de aprendizaje, homogeneización*– se relacionan y complementan aunque el I se centra más en la enseñanza explícita y el III en actividades para mejorar el rendimiento y control de los resultados: Lo mismo ocurre entre el factor II –*Escritura autónoma, aprendizaje situacional*– y el IV –*Uso de emergentes, diversidad de materiales*– ya que los dos ponen el acento en diversidad y aprendizaje ocasional aunque el II está más centrado en escritura autónoma y el IV en organización del aula y vocabulario. De las seis preguntas que saturan en más de un factor cinco de ellas lo hacen en factores

relacionados (8, 13 y 27 en los factores I y III; 2 y 12 en los factores II y IV) y solamente una pregunta (la 9: “A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guió por los libros de texto”) satura en los factores I y IV. Así, observando la tabla 4.20 de correlaciones del ACP vemos que los factores II y IV correlacionan positivamente con el IV (,574) y el II (,529). La correlación positiva entre pares de factores es muy baja.

*Correlaciones del ACP. Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser*

Factor	I	II	III	IV
I	,921	,124	,255	,266
II	-,327	,734	,272	,529
III	,176	,341	-,917	,109
IV	,115	,574	,141	-,798

**Gráfico 4.20. Correlaciones del ACP.**

Se diseñó siguiendo las recomendaciones de 8 miembros del equipo de investigación especialistas en didáctica de la lengua. Fue validado por tres expertos independientes y sometidos a un análisis factorial de su estructura empírica. Se determinó que la muestra era adecuada a través de la prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO = .876;  $p < .000$ ) que muestra un alto grado de varianza común entre los ítems y una alta fiabilidad (Cronbach's  $\alpha = .81$ ).

#### 4.5.3. Familia

Este cuestionario está extraído del cuestionario que se entrega a las familias en las pruebas de diagnósticos del curso 2010/11 en los centros educativos de Andalucía.

Consta de tres partes. En una primera parte se recogen datos sociodemográficos referidos a las familias como el progenitor o representante legal que lo ha rellenado, el sexo del hijo al que se refiere el cuestionario, número total de hermanos así como nivel educativo más alto al que han llegado de estudio. Todos ellos son ítems de respuesta cerrada única.

Los ítems 4 y 5 del cuestionario se recogen datos sobre las actitudes y hábitos lectores de las familias. El ítem 4 de respuesta cerrada única hace referencia al tiempo que dedican a la lectura en casa (hábitos lectores). En el ítem 5 se les presenta una serie de cinco afirmaciones acerca de la lectura para que expresen su grado de acuerdo con las mismas, utilizando una escala Likert de 4 puntos (de 1 a 4) que van desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo. Las cinco afirmaciones hacen referencia a la motivación y el gusto por la lectura, y a la importancia conferida a esta actividad en el seno de la familia.

Los ítems 6, 7 y 8 ayudan a completar información sobre las familias y aspectos favorecedores de la lectura en sus domicilios como números de libros y tipo de recursos que hay en sus casas. Son ítems de respuesta cerrada única.

#### **4.6. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

Los procesos que se siguieron durante la recogida de información fueron previamente definidos. Se planificó temporalmente la secuenciación de las distintas actividades que se llevaron a cabo, para tener una idea general del proceso de investigación. Al planificarla, se fijaron los objetivos que se pretendían alcanzar y la forma para lograrlo. Tal vez, esta fase de la investigación es la que en ocasiones requiere más tiempo, puesto que se debe ser cauteloso en la previsión de las actuaciones (aspecto fundamental en una investigación), con el fin de evitar en la medida de lo posible la consecución de errores (puesto que implican la pérdida de tiempo). De ese modo, una vez establecidas la recolección y el análisis de los datos, estos se convierten en labores más sencillas de realizar al tiempo que permite al investigador concentrarse en otros aspectos que mejoren la calidad del estudio.

##### **4.6.1. Planificación de la investigación: secuenciación de las fases**

El proceso de investigación incluye, normalmente, varias fases. Estas fases no son secuenciadas ni constituyen un proceso ordenado paso a paso. La investigación es más un proceso interactivo entre investigador y la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones. A continuación, se presenta un resumen del proceso con algunas variaciones señaladas (Mc Millan y Shumacher, 2005).

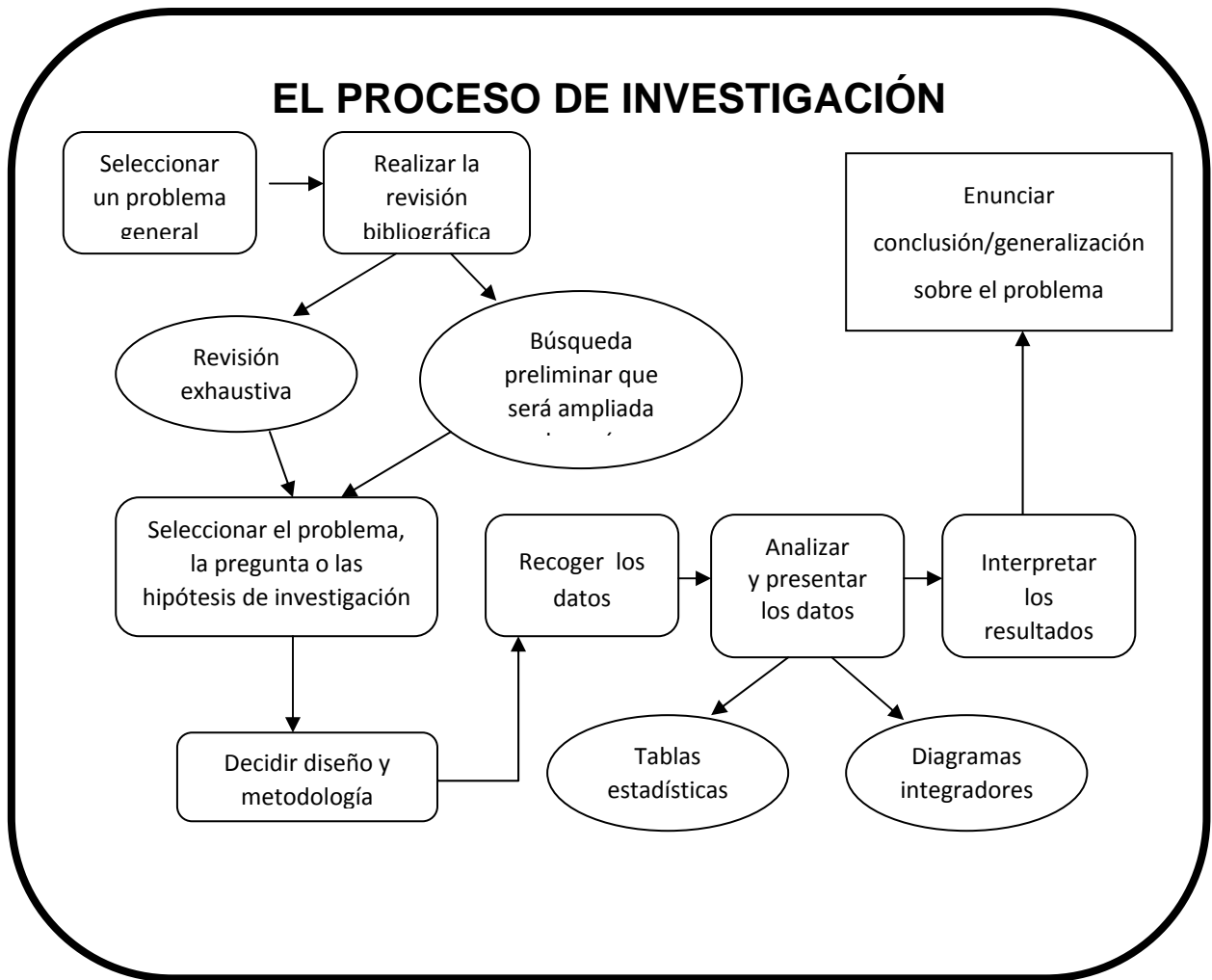


Gráfico 4.21. Esquema proceso de investigación.

1. **Selección de un problema general.** El problema define el área educativa en la que se centrará la investigación, en nuestro caso, educación.
2. **Revisión de la bibliografía sobre la temática objeto de estudio.** La bibliografía más importante está formada por la investigación anterior y la teoría, pero también puede resultar útil otra bibliografía. En los estudios se hace una revisión exhaustiva de la literatura antes de la recogida de datos. Esta revisión es provisional y preliminar a la recogida de los datos y luego, una vez recogidos, se amplían.



- 3. Formulación del problema, objetivos o hipótesis específicos de la investigación.** Requiere decidir qué tipo de paradigma vamos a seguir para plantear la modalidad que va a seguir nuestra investigación.
- 4. Determinación del diseño y la metodología.** En este punto decidimos qué sujetos se van a obtener los datos, cómo se van a seleccionar dichos sujetos y cómo se van a recoger los datos.
- 5. Recogida de datos.** Tuvimos que resolver, además, aspectos éticos y legales con respecto a la recogida de los datos y su análisis.
- 6. Análisis de los datos y presentación de los resultados.** Hemos empleado las representaciones visuales, graficas como tablas estadísticas o diagramas integradores.
- 7. Interpretación de los resultados y conclusiones o presentación de las generalizaciones respecto al problema.** Hay que tomar decisiones sobre el formato apropiado del informe, en función de la finalidad de la investigación y de los destinatarios o lectores. El proceso de investigación puede varias de duración en función de la tipología de la misma.

Cualquier investigación es, fundamentalmente, una búsqueda reflexiva, en la que cada decisión adoptada por el investigador se describa explícitamente, justificando racionalmente su elección.

En nuestra investigación se llevarán a cabo una serie de etapas concretadas del esquema anterior, las cuales describimos a continuación:

### **1ª Fase. Revisión de la bibliografía**

En esta primera etapa hemos realizado una revisión de la literatura existente tanto nacional como internacional. Se ha efectuado una síntesis de las aportaciones más significativas para nuestra investigación en el campo de la lectura tanto aspectos teóricos como el estado actual de la cuestión. Posteriormente la hemos analizado y utilizado como sustento teórico a la propia investigación.

En esta revisión se ha utilizado diferentes bases de datos. Entre ellas destacamos:

ISOC. Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC

Esta base de datos hemos recogido artículos de revistas españolas y otras publicaciones dentro del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

En ella hemos encontrado fundamentalmente artículos de revistas científicas y de forma selectiva actas de congresos, series, compilaciones, informes y monografías.

Nos ha permitido la búsqueda simple, por campo, por índice y por comando. Comenzamos por la búsqueda más simple para ir profundizando paulatinamente.

Aspecto a destacar de esta base de datos es el enlace que nos ha ofrecido al texto completo de muchos de los artículos lo cual nos ha facilitado enormemente el trabajo.

EBSCO HOST.

Es el sistema de acceso y gestión a las revistas electrónicas ofrecido por "Ebsco Information Services". A través de una pasarela única, hemos accedido a todas las revistas electrónicas del servicio utilizando un mismo motor de búsqueda. En la actualidad, se puede acceder a más de 9.700 revistas electrónicas, de las cuales más de 1000 (suscritas por la UMA) ofrecen el texto completo de los artículos.

Nos interesaba buscar en "Find Articles by Text". Estábamos especialmente interesados en encontrar artículos de revistas que hablen de la temática objeto de estudio. Además hemos podido señalar en qué campo del registro queremos hacer esa búsqueda. Nos ha permitido buscar por un término (palabra clave, descriptor, key word) en el título del artículo; en el título y el "abstract"; en el título, el "abstract" y texto completo. Como en la base de datos anterior se empezó por las búsquedas más generales para ir afinando según los resultados que hemos ido obteniendo.

ERIC: Educational Resources Information Center

En ella nos hemos encontrado fichero de citas de documentos “Resources in Education” (RIE) y fichero de citas de artículos de revistas “Current Index to Journals in Education” (CIJE). Reúne catorce áreas temáticas distintas.

ERIC nos ha propiciado el fácil acceso a la documentación educativa, a la literatura que apoya el uso de la investigación educativa y formativa para mejorar la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la toma de decisiones y la investigación, desde 1.966 hasta la actualidad.

PsycINFO: American Psychological Association

Esta base de datos es producida por la “American Psychological Association” (APA), contiene más de 2 millones de referencias bibliográficas y resúmenes de artículos de revistas, libros y capítulos de libros sobre Psicología y materias relacionadas.

Nos ha permitido la búsqueda de artículos sobre los procesos implicados en el aprendizaje lector, el circuito lector y la organización de nuestro pensamiento cuando somos lectores.

TESEO

Esta base de datos pertenece al Ministerio de Ciencia e Innovación, consiste en un procedimiento para la búsqueda y gestión de fichas de tesis doctorales leídas desde el año 1976, en ella se pueden realizar consultas o registrarnos como doctorando.

Se puede solicitar el préstamo por intercambio bibliotecario en la Red Española de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) de las tesis que nos interesen.

A través de esta base de datos hemos realizado búsquedas exhaustivas que nos ha permitido conocer los estudios realizados sobre la temática objeto de esta investigación.

## DIALNET

Dialnet es un portal de difusión de la producción científica en lengua española. Su acceso es gratuito y fue creado por la Universidad de la Rioja. Contiene el vaciado de los índices de la mayor parte de las revistas científicas y humanísticas de España y Latinoamérica, incluyendo también libros, tesis doctorales y otro tipo de documentos.

Esta base de datos nos ha complementado favorablemente nuestras bases documentales, además, el acceso a numerosos contenidos a texto completo y el servicio de alerta, para recibir vía correo electrónico los sumarios de las revistas o temas de nuestro interés nos ha permitido actualizar nuestra búsqueda a lo largo de todo nuestro trabajo.

## REFWORKS

Es una herramienta que nos ha facilitado la organización y explotación de la base de datos y la construcción de nuestra bibliográfica personal.

Nos ha permitido:

- Importar y organizar todas las referencias- sean ellas de bases de datos, libros, páginas web u otras fuentes (incluyendo otros softwares).
- Compartir la información de las carpetas que quiera y colaborar con otras personas gracias al modulo “RefShare” y la habilidad de crear cuentas múltiples.
- Ahorrar tiempo al redactar nuestra tesis pues “Write-N-Cite” nos da el formato bibliográfico correcto (APA, MLA, Vancouver, y 900+ más) automáticamente.
- Construir la lista de referencias que se han hecho en un texto.

Lo que hemos hecho es traer información (registros) de esas distintas bases de datos (ISOC, ERIC, Ebsco,...) para crear nuestra base de datos personal, de manera que,

todos esos registros, que en las distintas bases de datos tenían una estructura diferente, adquirirán en RefWorks una misma estructura, lo que nos ha permitido sacarle mucho más partido de cara a producir nuestros listados propios.

Esas referencias se han organizado en carpetas coincidiendo con la temática abordada en cada capítulo con la finalidad de avanzar más rápidamente en nuestra labor documental.

Indudablemente el poder acceder a tanta información desde nuestro ordenador y, posteriormente organizarla a través de herramientas como Refworks nos ha facilitado enormemente el trabajo y ha posibilitado la realización de investigaciones adaptadas a los nuevos tiempos.

La Universidad de Málaga nos ha aportado gran parte de los fondos bibliográficos consultados impresos. Igualmente nos hemos servido de los innumerables recursos que ofrece como el préstamo interbibliotecario, acceso a recursos electrónicos, préstamo CBUA... además de la ayuda inestimable de las personas que trabajan en la biblioteca.

Por último, hemos utilizado la biblioteca del Centro de Profesorado de Málaga, pues disponen de un importante catálogo sobre la temática de nuestra investigación.

## **2ª Fase. Análisis de los programas educativos.**

Se ha realizado una revisión de los principales métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura existente en tiempos pasados y en la actualidad.

Para ello recurriremos a las distintas editoriales y a los programas que llevan a cabo distintas instituciones educativas de reconocido prestigio.

Una vez recabada toda la información referente a las distintas orientaciones metodológicas vigentes en los centros educativos de Andalucía, hemos pasado a seleccionar la muestra.

### **3ª Fase. Elección de la muestra de estudio.**

Hemos elegido una muestra representativa que refleje, lo más equilibradamente posible, todas y cada una de las principales metodologías en la enseñanza de la lectura que se llevan a la práctica en los centros educativos malagueños.

Para la elección de la muestra se ha tenido en cuenta tanto la metodología, como la edad de los escolares y el entorno social.

A la hora de seleccionar la muestra nos han ayudado los claustros de profesores de los centros educativos en especial, los equipos docentes de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, así como los asesores de los centros de profesores los cuales nos han proporcionado información significativa de los centros de cada localidad, además de nuestra propia red social.

Con todos estos datos, hemos elaborado un listado de centros que podían participar en nuestro estudio. Hemos tenido en cuenta las posibles incidencias que pudieran surgir en el curso de la investigación como que el profesorado no quiera participar, las familias se nieguen a que a sus hijos e hijas participen en el estudio, la dirección del centro nos ponga trabas...

No nos hemos olvidado de la redacción de los permisos pertinentes y la comunicación a los centros y a los responsables de la Delegación Territorial de Educación de Málaga.

Hemos seleccionado al grupo de colaboradores que han realizado las pruebas al alumnado y entrevistado al profesorado y las familias.

### **4ª Fase. Recogida de datos.**

La recogida de datos se ha llevado a cabo en el tercer trimestre del curso escolar 2011/12.

Se ha realizado un análisis de las competencias lectoras del alumnado a través de tres test de lecturas. Dos de ellos para Educación Infantil (BIL y CLE) y uno para Educación Primaria (PROLEC) los cuales se han descrito en el apartado anterior.

Para identificar las estrategias metodológicas, el profesorado ha rellenado un cuestionario de la investigaciones llevadas a cabo dentro del Proyecto de investigación “Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos” (Alba, Tolchinsky & Buisán, 2006); cuyo objetivo general era determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento previo que los niños poseen sobre la lengua escrita antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura y escritura, y las prácticas pedagógicas en la escuela y en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Para averiguar los hábitos y actitudes lectoras de la familia hemos utilizado el cuestionario elaborado por Gil Robles (2006) el cual complementa la información sobre esta temática en las pruebas escalas de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma andaluza.

En relación al análisis del contexto nos ha ayudado los documentos existentes en los centros y la observación del entorno de los centros educativos.

### **5ª Fase. Análisis de los resultados.**

Para el análisis de resultados nos hemos servido del programa SPSS. 22, el cual nos ha permitido realizar un análisis pormenorizado de las variables objeto de estudio utilizando los estadísticos que hemos necesitado. A partir de este análisis hemos podido inferir una serie de conclusiones sobre las relaciones entre las variables estudiadas y su influencia en las competencias lectoras del alumnado.

La construcción de gráficos, diagramas y tablas nos han ayudado en la organización de los datos para su posterior interpretación.

### **6ª Fase. Interpretación de los resultados.**

Con los datos obtenidos estamos en condiciones de conocer cuáles son las estrategias metodológicas que permiten alcanzar las competencias lectoras en nuestro alumnado, así como hasta qué punto influyen los hábitos y actitudes que tienen las familias sobre la lectura.

### **7ª Fase. Formulación de las conclusiones.**

El informe contiene todos los aspectos tratados en la investigación, de manera clara y concisa, para que pueda ser entendido sin dificultad.

Enunciamos las conclusiones halladas con la finalidad de poder contribuir a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

En este punto estamos en condiciones de sugerir temas relacionados para futuras líneas de investigación.

### **8ª Fase. Bibliografía y otras fuentes documentales.**

Hemos expuesto el listado por orden alfabético de los autores y sus publicaciones lo más exhaustivo posible, sobre las publicaciones existente en el tema que hemos tratado para que el lector la pueda localizar de forma inequívoca la fuente documental. Para las citas hemos seguido el formato indicado por las normas APA (6ª edición).

A continuación, se muestra el cronograma donde se recoge las distintas fases de la investigación, así como el procedimiento de la recogida de información que se siguieron.

#### **4.6.1.1. Cronograma de la investigación**

La concreción de un cronograma antes de comenzar con la investigación, permite tener una visión de las acciones que se deben seguir. De este modo, no sólo se



reducen los errores, también otro tipo de dificultades que suelen surgir durante la recogida y análisis de la información.

El cronograma que se cumplió es el que se puede consultar en la tabla 4.10.

**Tabla 4.10. Secuenciación de las fases de la investigación**

Temporalización		Secuenciación de las fases de la investigación		
	Fase	Subfase/s	Objetivo/s	Actividad
2010	Septiembre	Formulación teórica	Reunión con los directores de la investigación.	Definir objeto de estudio. Se debatió y definió un objeto de estudio que permitiera conocer el nivel de competencias lectoras de los niños escolarizados en el último curso de Educación Infantil y Primero de Primaria, en función de la metodología docente que utiliza el profesorado para el aprendizaje de la lectura, así como en función de los hábitos y actitudes lectoras de la familia del alumnado.
			Revisión bibliográfica.	Hacer una revisión teórica. Determinar la importancia de la investigación. Buscar antecedentes teóricos. Formarse en la temática.
2011	Enero a Febrero	Diseño de la investigación	Planificación de las distintas fases de la investigación.	Planificar las distintas fases de la investigación. Se estableció una secuenciación de las distintas actuaciones a seguir.

Marzo	Elección de los instrumentos de recogida de datos	Determinación de los instrumentos que permitan conocer nivel lector, actitudes y hábitos lectores de las familias y estrategias y metodologías que utilizan los docentes para el aprendizaje lector.	Definir la información a recoger en cada uno de los test y cuestionarios.	Se decidió realizar estudio piloto en un aula de Educación Infantil.
Abril	Contactar con colaboradores y realización del estudio piloto	Redacción y presentación del dossier con la información sobre nuestro estudio al centro donde realizamos el estudio piloto.	Presentar al centro educativo donde se realiza la prueba piloto.	Nos reunimos con el equipo directivo y la profesora que imparte docencia en el aula donde se realizó la experiencia piloto.
		Contactar con un grupo de colaboradores que ayuden a pasar las pruebas al alumnado.	Contactar e informar al grupo de colaboradores entre las clases de 1º curso del Grado de Educación Infantil y 1º curso del Grado de Educación Primaria.	Se informó a los posibles colaboradores del estudio que estamos realizando, se solicitó su colaboración y se definió cuáles serían sus actuaciones en los centros docentes. En esta misma fase se realizan ensayos previos a la realización de las pruebas en el aula entre los mismos colaboradores.
Mayo	Contactar con colaboradores y realización del estudio piloto	Contacto, familiarización y realización de las pruebas con el alumnado del estudio piloto, las familias y el profesor tutor del aula.	Contactar, familiarizar al alumnado de Educación Infantil a través de juegos y realizar las pruebas con el alumnado, repartir y recoger los cuestionarios a las familias y profesorado.	Se contactó, familiarizó y realizó la prueba individual y colectiva. Se repartió y recogió los cuestionarios a las familias y profesorado.
Junio a Septiembre	Formulación teórica	Corrección de las pruebas y análisis del diario realizado del estudio piloto.	Establecer acuerdos sobre la realización de las distintas pruebas.	Se analizó y discutió sobre la viabilidad de las pruebas realizadas y la generalización a una muestra más amplia

Octubre a Diciembre	Contactar con colaboradores, centros educativos y profesorado de Eeducación Infantil y Primaria	Contactar con los centros educativos y solicitar su participación en el proyecto. Contactar con el grupo de colaboradores y ampliarlo.	Se contactó vía e-mail o por teléfono con los equipos directivos de los centros y se solicitó su colaboración en el proyecto. Se le mandó en todos los casos información por escrito. Todos los centros consultados previa autorización del profesorado decidieron apoyarnos con el proyecto. Se amplía el grupo de colaboradores entre las clases contactadas el curso anterior.
---------------------	---	--	---

Temporalización		Secuenciación de las fases de la investigación			
		Fase	Subfase/s	Objetivo/s	Actividad
Enero		Fase preparatoria a la realización del estudio	Preparación de los colaboradores y reparto de centros educativos.	Preparar a los colaboradores para la realización de las pruebas y repartir los centros docentes.	Se estableció varias sesiones para preparar a los colaboradores sobre las pruebas a realizar al alumnado y se repartieron los centros docentes.
			Preparación de las pruebas Reparto a los grupos de colaboradores de las pruebas.	Definir la información a recoger por categorías. Repartir a los colaboradores las pruebas e instrucciones escritas de las pruebas.	Se determinó que información se debía recoger de los docentes. Se realizó el reparto de tareas y pruebas entre los colaboradores dentro de un mismo centro.
2012 Enero a Junio	Recogida y corrección de las distintas pruebas y cuestionarios.	Realización del estudio en los centros educativos.	Informar a las familias del estudio y pedir autorización para que sus hijos participen. Realizar, recoger los datos de las pruebas en los centros educativos.	Se informó a las familias a través de reunión de la tutora y entrega de nota informativa y autorización a las familias del estudio que se estaba realizando. Se realizaron las pruebas colectiva e individuales en el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Se repartió y se recogió los cuestionarios a las familias así como el cuestionario a los profesores.	

		Reparto a los grupos de colaboradores de las pruebas.	Repartir a los colaboradores las pruebas e instrucciones escritas de las pruebas.	Se realizó el reparto de tareas y pruebas entre los colaboradores dentro de un mismo centro.
Junio a Diciembre		Corrección de las pruebas por parte del investigador.	Corregir las distintas pruebas y verificar la documentación recogida.	Se corrigieron y analizaron las pruebas y cuestionarios recogidos.

Temporalización		Secuenciación de las fases de la investigación			
		Fase	Subfase/s	Objetivo/s	Actividad
2013	Enero a Diciembre	Corrección de las pruebas	Corrección de las pruebas y análisis del diario realizado	Corregir y analizar las pruebas y cuestionarios recogidos	Se corrigieron las pruebas y los cuestionarios.
			Análisis, interpretación y conclusiones de la investigación	Análisis de la información	Analizar los datos con el paquete informático SPSS.
Interpretación	Interpretar y conceptualizar los resultados obtenidos de la información que se recogió	A partir de los resultados obtenidos de los análisis de datos se definieron las conclusiones.			
Discusión	Reflexionar y debatir sobre los resultados obtenidos para llegar a las conclusiones y nuevas líneas de investigación	Se reflexionó sobre los resultados obtenidos y definieron nuevas líneas de investigación emanadas de dichas discusiones.			

2015	Enero Junio	a	Redacción del documento proyecto de investigación.	Redacción del informe final	Plasmar en un documento todo el proceso efectuado durante la investigación.	Se recogió por escrito todo lo realizado durante el proceso de investigación, que aunque con anterioridad se fue redactando parte del trabajo.
------	----------------	---	---	--------------------------------	--	--

#### 4.6.2. Procedimiento de la recogida de información

En enero del 2011, tras las reuniones pertinentes con los directores de tesis y una profunda revisión bibliográfica sobre la temática objeto del presente trabajo, se planifican las distintas fases de la investigación.

De la bibliografía consultada extraemos los test y las pruebas estandarizadas que nos ha permitido conocer las competencias lectoras del alumnado del último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, las prácticas docentes del profesorado en el aprendizaje lector y los hábitos y actitudes lectoras de las familias.

Decidimos realizar un primer estudio con una clase del último año de Educación Infantil para corroborar que los instrumentos de recogida de datos eran los adecuados para los objetivos planteados.

Se redactaron la cartas de presentación y el permiso oportuno y se contactó con la dirección del centro que tras dar su aprobación, nos permitió entrevistarnos con el profesorado de infantil de 5 años el cual desde un primer momento se sintieron atraídos por el proyecto y no pusieron ninguna objeción salvo que necesitaban el permiso de los tutores de su alumnado para poder llevar a cabo el estudio. Entre las clases de 5 años, se eligió, de forma aleatoria, la clase que iba a participar en el estudio

Aprovechando la reunión del 3º trimestre con las familias, la tutora les informa del estudio que se va a llevar a cabo y se les solicita su colaboración. A este respecto,

resaltar la predisposición favorable de éstas, salvo alguna excepción, en cuyo caso hemos prescindido de realizar el estudio a su hija o su hijo.

Una vez obtenidos los permisos pertinentes, hemos pasado a la realización de las pruebas, no sin antes tener un par de contactos con el alumnado en las aulas para que se familiaricen con los evaluadores.

Paralelamente seleccionamos estas personas encargadas de llevar a cabo las pruebas con el alumnado, familia y profesorado. Para ello, se contactó con las clases de primer curso del Grado de Educación Infantil y primer curso del Grado de Educación Primaria. Se informó a los posibles colaboradores del estudio que estamos realizando, se solicitó su colaboración y se definió cuales serían sus actuaciones en los centros docentes. En esta misma fase se realizan ensayos previos a la realización de las pruebas en el aula entre los mismos colaboradores.

Tras la realización del estudio piloto abril-mayo 2011, se pasó a la corrección de las pruebas y se analizó y discutió sobre la viabilidad de las pruebas realizadas y la generalización a una muestra más amplia.

En el primer trimestre del curso 2011/12 se contactó vía e-mail o por teléfono con los equipos directivos de los centros educativos de la provincia de Málaga y se solicitó su colaboración en este estudio. Se le mandó en todos los casos información por escrito. Todos los centros consultados previa autorización del profesorado decidieron apoyarnos con la investigación.

Paralelamente se amplió el grupo de colaboradores entre las aulas contactadas el curso anterior. Se estableció varias sesiones para preparar a los colaboradores sobre las pruebas a realizar al alumnado y se repartieron los centros docentes. Se determinó que información se debía recoger de los discentes. Se realizó el reparto de tareas y pruebas entre los colaboradores dentro de un mismo centro.

La siguiente fase, relativa a la realización de las pruebas con el alumnado y reparto y recogida de los cuestionarios a las familias y al profesorado, sigue los mismos

esquemas que las descritas en el estudio piloto y su temporalización se circunscribe al final del segundo trimestre y tercer trimestre del curso 2011/12.

El siguiente curso escolar 2012/13 se trabajó en la corrección de las pruebas, se introdujo los datos en el paquete estadístico SPSS. 22 y se analizaron las pruebas y cuestionarios.

A lo largo del curso 2013/14 se elaboraron las conclusiones a partir de los análisis obtenidos. Profunda reflexión sobre el diseño, puesta en práctica y resultados y definición de las futuras líneas de investigación.

En el presente curso escolar hemos elaborado el informe final, revisión de los últimos estudios sobre la temática de nuestra investigación, elaboración de gráficos y maquetación de la versión definitiva.

## **4.7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS**

Antes de entrar en detalle sobre las técnicas de análisis de datos, primero se van a presentar las variables que se han utilizado en el estudio, para posteriormente comprender con mayor claridad a qué tipo de variable se le aplica el correspondiente análisis para obtener la información necesaria que darán respuesta a los objetivos de estudio planteados al inicio de la presente investigación.

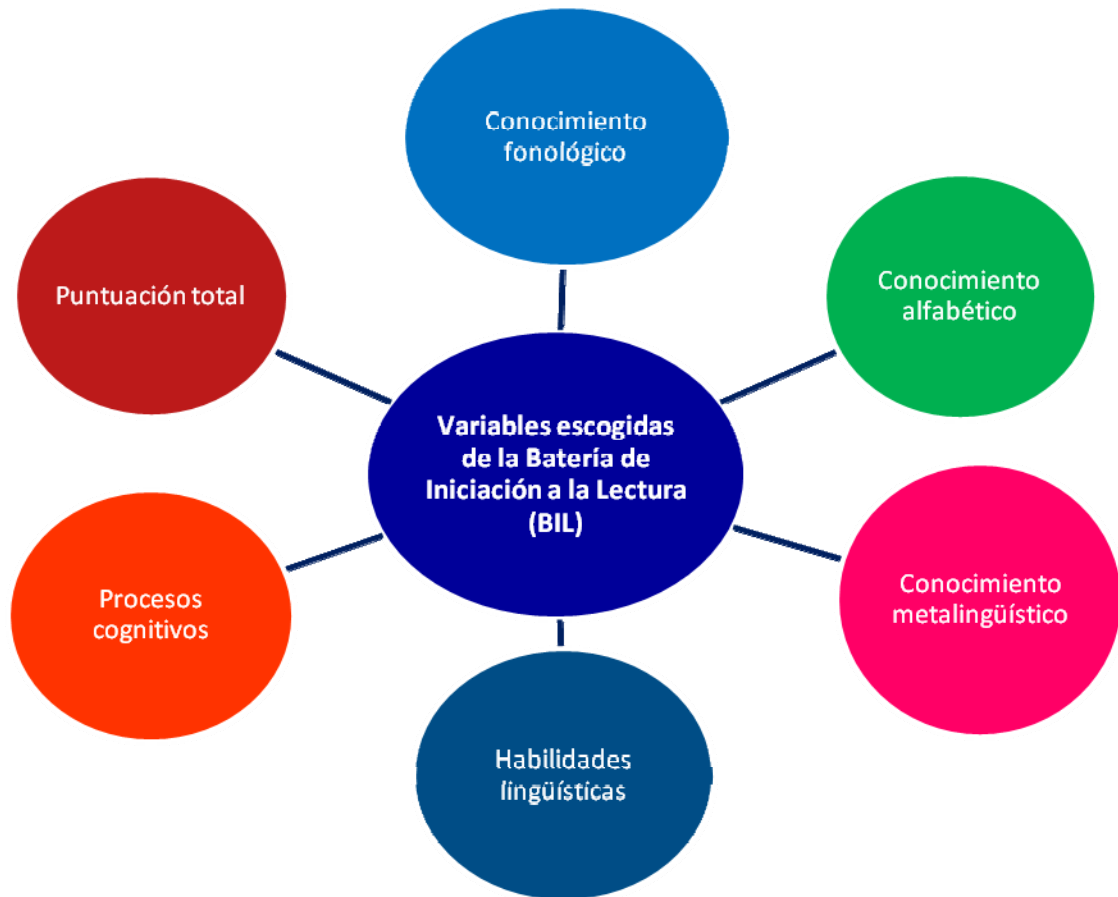
### **4.7.1. Variables de estudio**

Las diversas pruebas y cuestionarios que han servido para recoger datos, permiten por un lado, describir la muestra (variables sociodemográficas) y por otro, obtener información para dar respuesta a los objetivos propuestos al inicio de la presente investigación. A continuación se presentan las variables que no son parte de la descripción de la muestra.

#### **4.7.1.1 Variables sobre el nivel lector del alumnado**

El nivel lector del alumnado de infantil se recoge mediante seis variables que se encuentran en la Batería de Iniciación a la Lectura (BIL) (ver gráfico 4.21) y trece

variables que se encuentran en la Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) (ver gráfico 4.22). Para ello, en ambos instrumentos, se han elegido las puntuaciones directas.



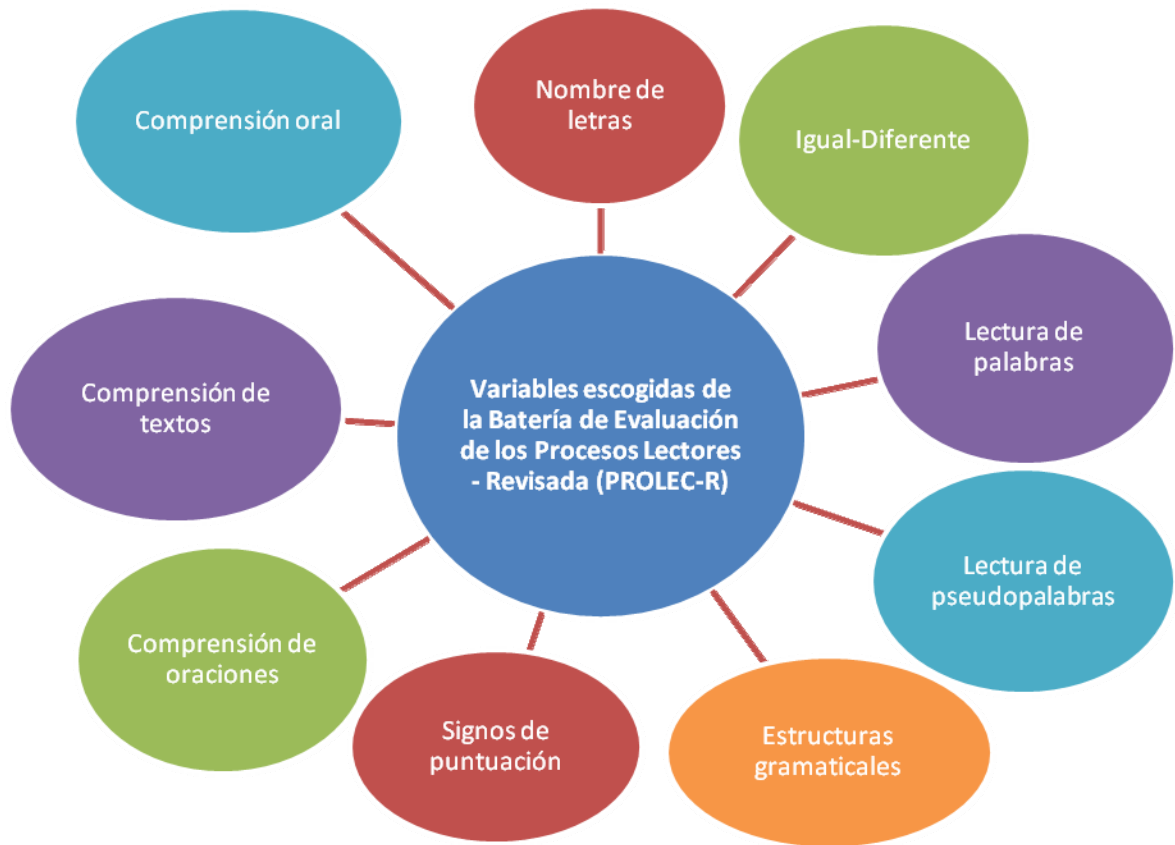
**Gráfico 4.21. Variables sobre el nivel lector analizadas en las pruebas aplicadas al alumnado de infantil (BIL).**





**Gráfico 4.22. Variables sobre el nivel lector analizadas en las pruebas aplicadas al alumnado de infantil (CLE).**

El nivel lector del alumnado de primaria se recoge mediante nueve variables que se encuentran en los índices principales que hay en la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisada (PROLEC-R) (ver gráfico 4.23). Para ello, en ambos instrumentos, se han elegido las puntuaciones directas.

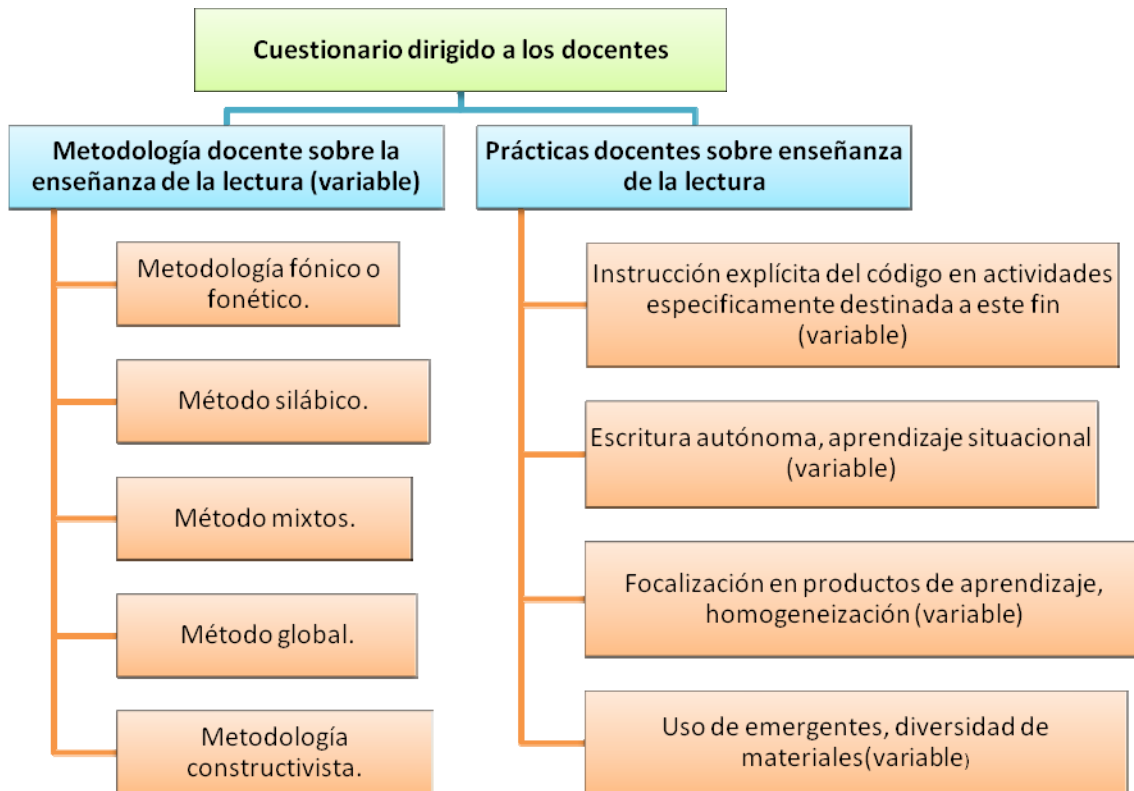


**Gráfico 4.23. Variables sobre el nivel lector analizadas en las pruebas aplicadas al alumnado de primaria (PROLEC-R).**

#### 4.7.1.2 Variables sobre la metodología docente para la enseñanza de la lectura

Del cuestionario dirigido al profesorado, se distinguieron dos tipos de información sobre su metodología docente hacia la enseñanza de la lectura: 1) Metodología docente empleada para la enseñanza de la lectura, y 2) Prácticas docentes para la enseñanza de la lectura (ver gráfico 4.24).

La información sobre la metodología docente empleada para la enseñanza de la lectura la proporciona el ítem denominado de la misma manera, y en el cual el docente indica el tipo de método que utiliza en sus clases: metodología fónico o fonético, método silábico, método mixtos, método global, o metodología constructivista.



**Gráfico 4.24. Variables seleccionadas del cuestionario dirigido al profesorado.**

En otro sentido, se consideró recoger información sobre las prácticas docentes que realiza el profesorado a partir de todos los ítems en relación a cuatro aspectos (consultar gráfico 4.25):

- a) Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinada a este fin- *Restrictiva* (se favorece los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso, en el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido, para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado, escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea, etc) versus *Tolerante* (los contenidos de lectura y escritura que desarrollo durante el curso los voy programando a lo largo del curso, en el horario escolar

programo actividades diversas de lectura y escritura, para apreciar progreso del alumnado observo su evolución, escojo relatos variados, etc).

- b) Escritura autónoma, aprendizaje situacional. *Innovadoras* (actividades de anticipación, redacción autónoma, uso de diferentes tipos de textos, utilización de diferentes fuentes de información, atención de la escritura como proceso, etc) versus *tradicionales* (negación de la anticipación, uso exclusivo de la cartilla de lectura, escritura entendida como producto, etc).
- c) Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización. *Aprendizaje rígido* (en las actividades de lectura y escritura en pequeños grupo pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo, propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta, para enseñar la ortografía, enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras) versus *aprendizaje flexible* (diversidad de actividades, grupos heterogéneos, centrada en el proceso.
- d) Uso de emergentes, diversidad de materiales. *Heterogeneidad* (se favorece la diversidad, diferencia espacios y materiales de trabajo, etc.) versus *homogeneidad* (poca diferenciación de espacios y uniformidad de materiales).

Variables	Información en el cuestionario
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin. F.1</li> <li>• Escritura autónoma, aprendizaje situacional. F. 2</li> <li>• Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización.F. 3</li> <li>• Uso de emergentes, diversidad de materiales F. 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promedio de los ítems 1, 6, 7, 9, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24 y 29.</li> <li>• Promedio de los ítems 3, 10, 12, 16, 17, 18 y 21.</li> <li>• Promedio de los ítems 15, 25, 26 y 27.</li> <li>• Promedio de los ítems 1, 2, 14,5, 11, 28 y 30.</li> </ul>

**Gráfico 4.25. Datos en el instrumento donde se encuentran las variables seleccionadas en el cuestionario dirigido al profesorado.**

En dichos aspectos, concretamente, se recogen información sobre instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin: escritura

autónoma, aprendizaje situacional, focalización en productos de aprendizaje, homogeneización y uso de emergentes, diversidad de materiales (consultar gráfico 4.14).

#### 4.7.1.3 Variables sobre los hábitos y actitudes lectoras de la familia

Mediante el cuestionario dirigido a las familias correspondientes al alumnado que participó en el estudio, se recogieron datos sobre hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura, a los cuales se realizaron análisis correlacionales. Dos fueron los ítems que sirvieron para dar respuesta a los objetivos del estudio, siendo útiles el resto de ítems para describir la familia, así como recursos que favorecen el fomento a la lectura de los que puede disponer el alumnado en sus casas.

En concreto, la información sobre los hábitos lectores que presenta la familia hacia la lectura la proporcionó el ítem 4 (número de horas semanales dedicadas por ellos a la lectura), y la información sobre las actitudes que presenta la familia hacia la lectura fue aportada por las cinco afirmaciones que recoge el ítem 5 (consultar gráfico 4.26).

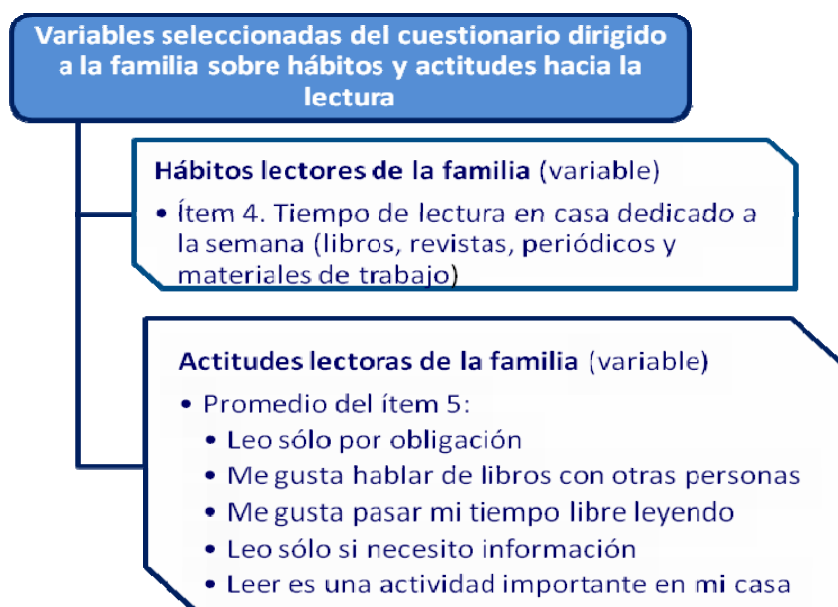
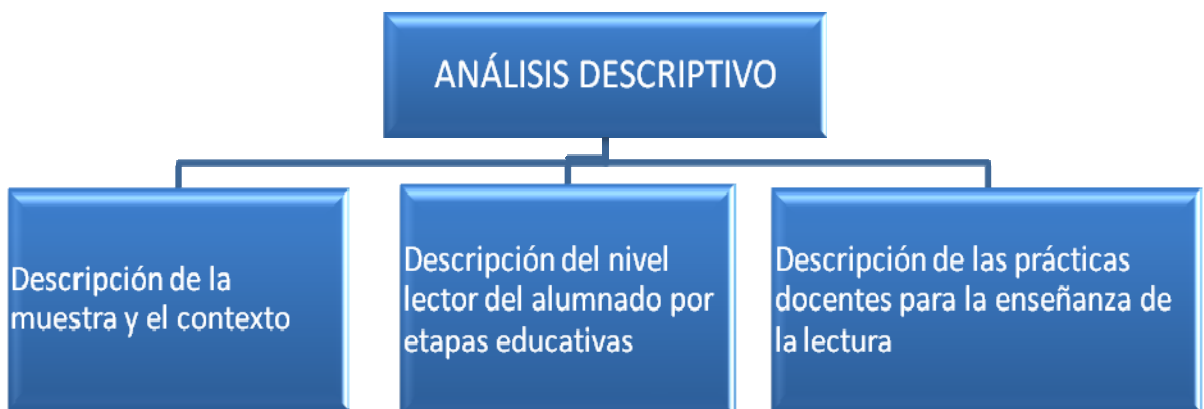


Gráfico 4.26. Variables de estudio correspondientes al cuestionario dirigido a la familia.

En dicho cuestionario también se encuentran ítems que proporcionan información sobre las características de las muestras, a los cuales se realizaron análisis descriptivos.

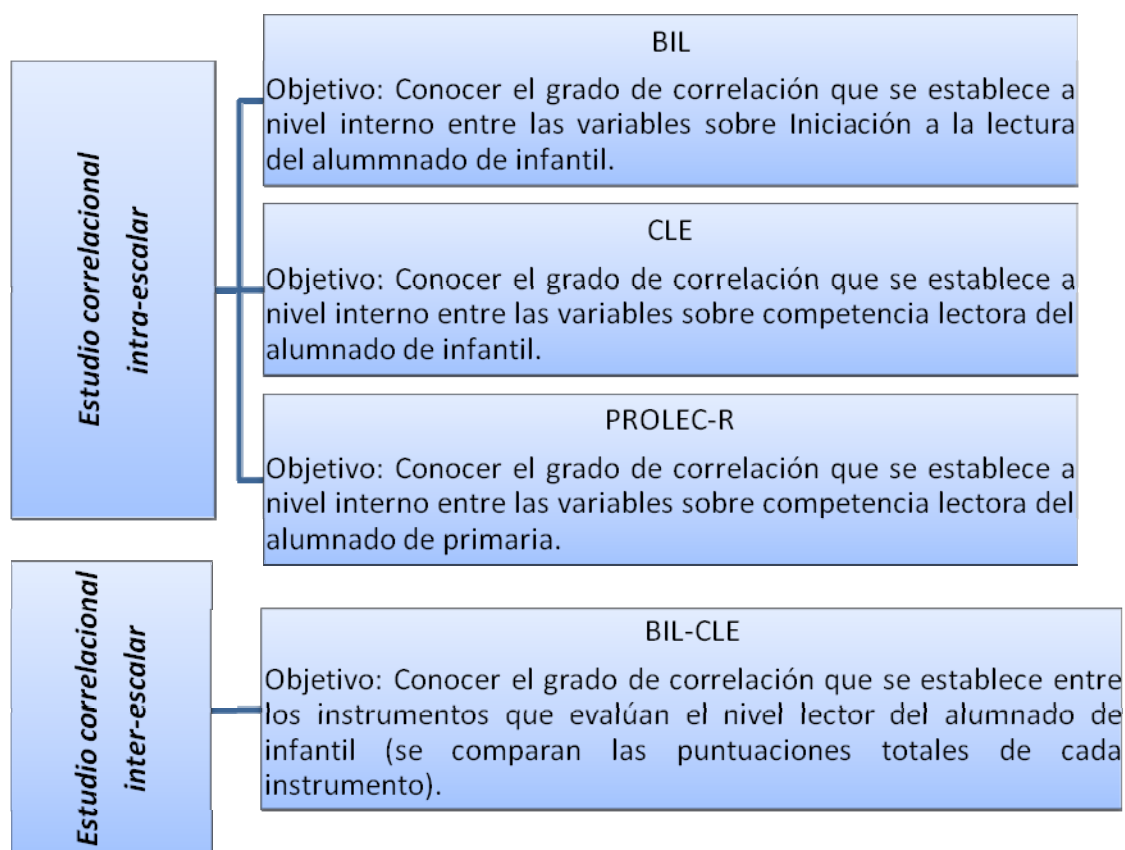
#### 4.7.2 Técnicas de análisis utilizadas en el estudio

Las técnicas de análisis seleccionadas son descriptivas e inferenciales. En concreto, para el análisis descriptivo se ha calculado distribuciones de frecuencias, estadísticos básicos de posición y de dispersión (medias aritméticas, desviación típica, error típico de la muestra) (consultar gráfico 4.27), así como correlaciones.



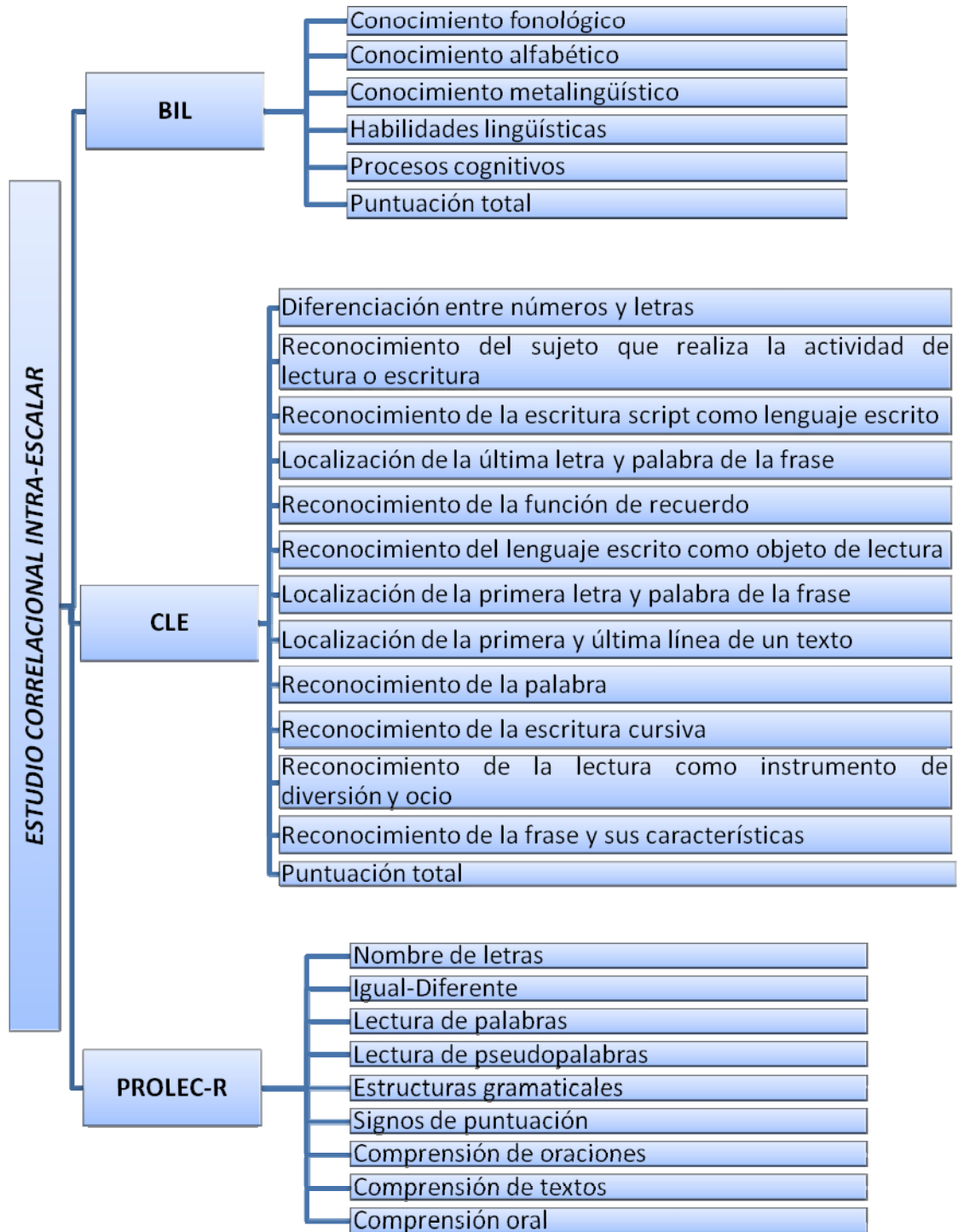
**Gráfico 4.27. Análisis descriptivo.**

El análisis correlacional se ha aplicado a las pruebas de lectura dirigidas al alumnado, habiendo realizado un análisis correlacional intra-escalar y otro inter-escalar (consultar gráfico 4.28).



**Gráfico 4.28. Análisis correlacional.**

El análisis correlacional intra-escalar se ha aplicado a cada una de las pruebas de lectura BIL, CLE y PROLEC-R, para conocer el grado de correlación que se establece a nivel interno entre los factores de cada instrumento. Para ello, se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson, que permite correlacionar por binomios cada par de variables que componen un mismo instrumento (ver gráfico 4.28).



**Gráfico 4.29. Análisis correlacional intra-escalar e inter-escalar de las pruebas de lectura dirigidas al alumnado.**

En otro sentido, al haber dos pruebas para conocer el nivel de lectura del alumnado de infantil, se ha realizado un análisis correlacional inter-escalar entre las pruebas BIL y CLE que permitiese conocer el grado de correlación que se establece



entre ambas. Para ello, se utilizó coeficiente momento-producto de Pearson aplicada a las puntuaciones totales correspondientes a cada escala (ver gráfico 4.29)

En el caso del análisis inferencial, se pretende conocer la influencia de la variable metodología de enseñanza de lectura sobre el nivel lector del alumnado y la práctica docente de enseñanza de la lectura, así como la influencia de los hábitos y actitudes de lectura familiares sobre el nivel lector del alumnado.

**Objetivo del análisis:** Conocer el tipo de relación entre la metodología docente utilizada por el profesorado y la práctica docente para la enseñanza de la lectura.  
**VI:** Metodología docente.  
**VDs:** sobre instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin, escritura autónoma, aprendizaje situacional, focalización en productos de aprendizaje, homogeneización y uso de emergentes, diversidad de materiales (Prácticas docentes de enseñanza de la lectura).

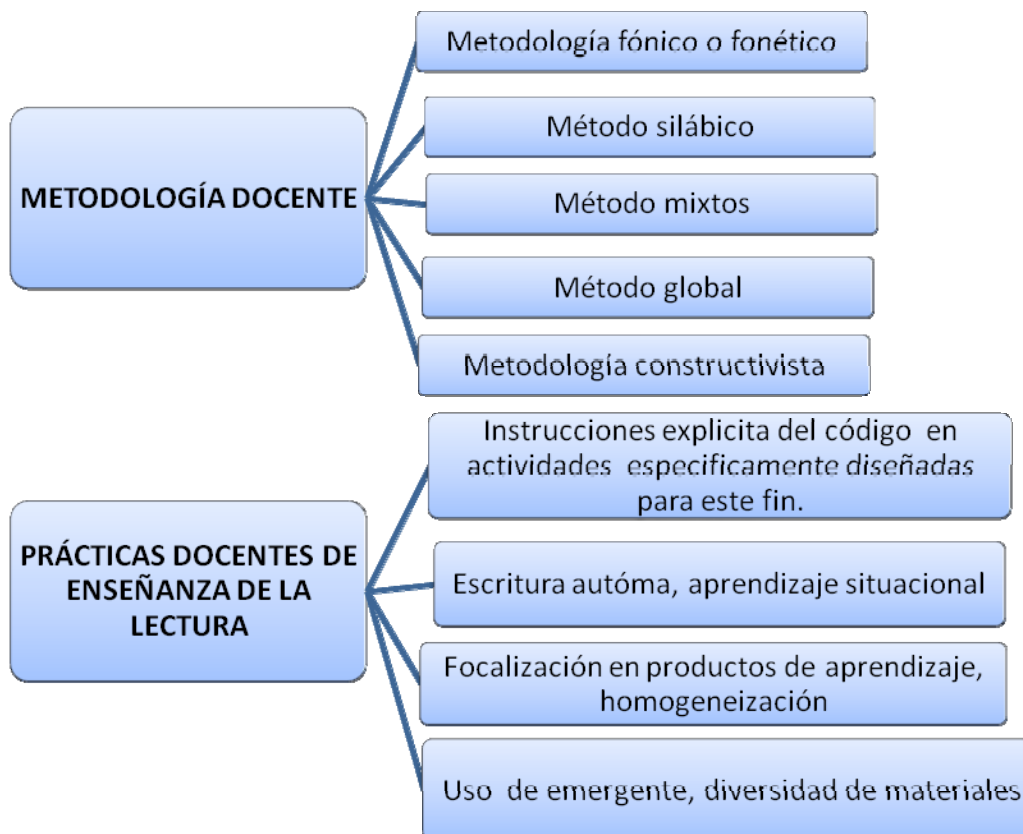


Gráfico 4.30. Relaciones sobre la metodología docente y su práctica sobre la lectura.

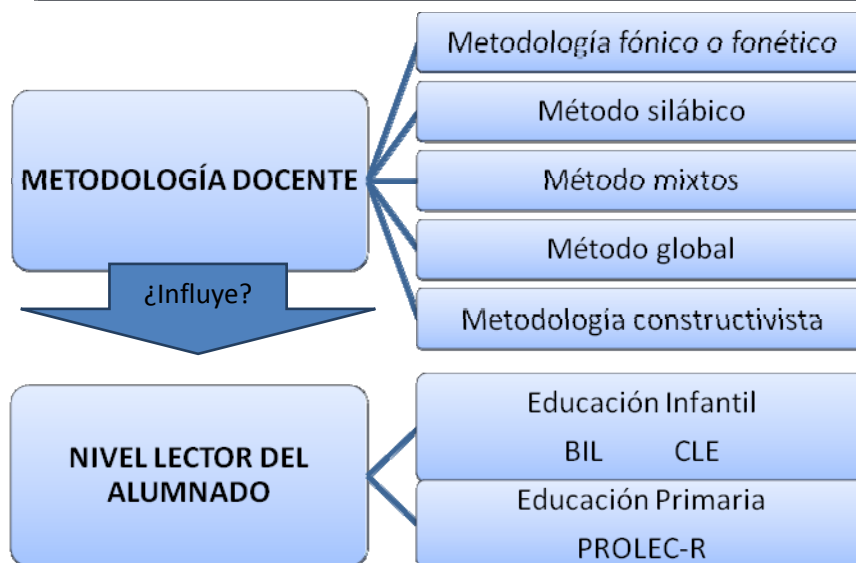
Ante la imposibilidad de poder garantizar el cumplimiento de los supuestos paramétricos de homocedasticidad, independencia y normalidad, se han realizado contrastes de hipótesis o pruebas de significación de tipo no paramétrico. En todos los

casos, a nivel descriptivo, primero se han calculado las medias aritméticas de cada una de las variables dependientes (prácticas docentes para el aprendizaje de la lectura, BIL, CLE, PROLEC-R, hábitos y actitudes de la familia hacia la lectura) distinguiéndolas en función de cada una de las cinco metodologías docentes (metodología fónico o fonético, método silábico, método mixtos, método global, y metodología constructivista). A continuación, para comprobar que realmente existen diferencias entre las medias aritméticas, se ha aplicado la prueba de ANOVA de un factor con Kruskal-Wallis.

**Objetivo del análisis:** Conocer el tipo de relación entre la metodología docente utilizada por el profesorado y el nivel lector del alumnado.

**VI:** Metodología docente.

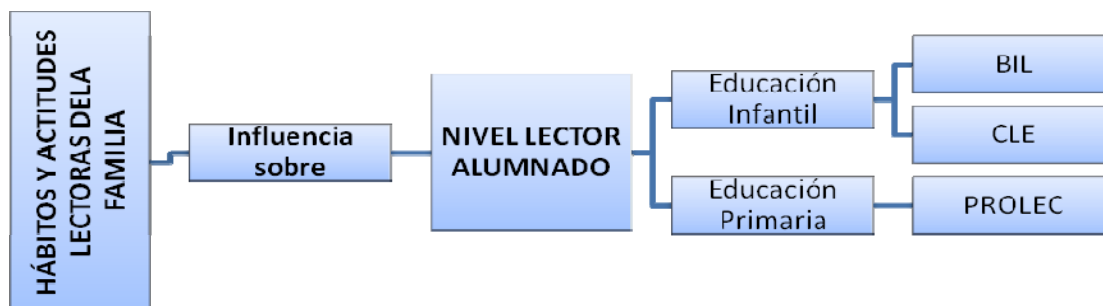
**VDs:** Nivel del alumnado en la iniciación a lectura, nivel en el conocimiento sobre el lenguaje escrito, y nivel en los procesos lectores.



**Gráfico 4.31. Influencia de la metodología docente sobre el nivel lector del alumnado.**

Dicho análisis inferencial se ha realizado, en primer lugar, cruzando la variable metodología de enseñanza de la lectura con las cuatro dimensiones que definen las prácticas docentes de enseñanza de la lectura (consultar gráfico 4.30). A continuación, se ha procedido al estudio de la influencia que puede tener el tipo de metodología docente para la enseñanza de la lectura sobre la competencia lectora del alumnado

(consultar gráfico 4.31). Finalmente, se ha aplicado a la influencia que puede presentar los hábitos y las actitudes lectoras de la familia sobre el nivel lector del alumnado (consultar gráfico 4.32).



**Objetivo del análisis:** Conocer el tipo de relación entre la metodología docente utilizada por el profesorado y el nivel lector del alumnado.

**VI:** Hábitos lectores de la familia, y actitudes lectoras de la familia.

**VDs:** Nivel del alumnado en la iniciación a lectura, nivel en el conocimiento sobre el lenguaje escrito. y nivel en los procesos

**Gráfico 4.32. Influencia de los hábitos y las actitudes lectoras de la familia sobre el nivel lector del alumnado.**

A lo largo del presente capítulo hemos situado nuestra investigación. En un primer momento, hemos realizado una revisión de los distintos paradigmas educativos para posteriormente centrarnos en el que hemos seguido y detallar el diseño de la investigación.

Hemos considerado esencial describir las distintas fases de la investigación y detallar minuciosamente las mismas a través de un cronograma que le permita al lector situarse rápidamente en nuestro trabajo y conocer los detalles más destacados del mismo.

Finalmente, hemos descrito las técnicas de muestreo, descripción de la muestra, instrumentos utilizados así como las técnicas de análisis de datos, todo lo cual nos ha permitido avanzar en el conocimiento de esta investigación y abordar el siguiente capítulo.

## CAPITULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

*No hay espectáculo más  
hermoso que la mirada de un  
niño que lee.*

*Günter Grass*

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos en el análisis. Para ello revisamos las respuestas de las tres pruebas de evaluación de la competencia lectora del alumnado, el cuestionario al profesorado y el cuestionario sobre los hábitos y actitudes lectoras de las familias.

Uno de los objetivos del presente trabajo es determinar si los distintos niveles que conforman la variable metodología de enseñanza de la lectura, así como los hábitos de lectura familiares inciden, o no, en la competencia de iniciación a la lectura (BIL), en el conocimiento sobre el lenguaje escrito (CLE), así como en los procesos lectores (PROLEC). Previamente, también se ha estudiado si el método de enseñanza de la lectura incide en la metodología adoptada por los docentes (prácticas docentes en la enseñanza de la lectura), puesto que la metodología es la que indica qué práctica

el docente, pero también existen una serie de aspectos que aportan información sobre cómo la realiza.

Para este cometido se han implementado numerosos contrastes de hipótesis o pruebas de significación de tipo no paramétrico, ante la imposibilidad de poder garantizar el cumplimiento de los supuestos paramétricos de homocedasticidad, independencia y normalidad.

## **5.1. COMPETENCIAS LECTORAS**

Es objetivo de esta tesis conocer las habilidades lingüísticas y cognitivas que capacitan al alumnado del último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria para abordar el aprendizaje del lenguaje escrito de forma exitosa.

En este apartado mostramos los resultados del alumnado evaluado a través de tres pruebas. En concreto, la competencia de iniciación a la lectura (BIL) y el conocimiento sobre el lenguaje escrito (CLE) para el alumnado del último curso de Educación Infantil y la batería de evaluación de los procesos lectores para el primer curso de Educación Primaria.

Así mismo, hemos realizado un estudio correlacional interno en cada una de las pruebas con objeto de conocer las relaciones entre los distintos factores que conforman cada instrumento de evaluación y un estudio correlacional entre las dos pruebas (BIL y CLE) que utilizamos en Educación Infantil.

### **5.1.1. Descripción de las competencias lectoras del alumnado**

Con objeto de conocer las habilidades iniciales de los alumnos hemos elegido tres pruebas, citadas anteriormente, que permiten dar una visión detallada y precisa sobre las actuaciones más acertadas a seguir para lograr con la mayor probabilidad éxito en el inicio del aprendizaje lector.

### 5.1.1.1. Competencias lectoras en el alumnado de Educación Infantil

Las pruebas BIL y CLE nos han permitido conocer el nivel de las competencias lectoras en el alumnado de Educación Infantil, los cuales se describen a continuación.

#### 5.1.1.1.1. Competencias lectoras recogidas con el BIL

Como ya indicamos en el capítulo anterior la prueba BIL 3-6 años está diseñada para el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil para evaluar las habilidades cognitivas y lingüísticas relacionadas con el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y así poder estimar en qué grado un niño tiene adquiridas las capacidades facilitadoras básicas relacionadas con el aprendizaje de la lectura.

En primer lugar, mostramos la puntuación total media de la prueba para posteriormente detallar las medias logradas en cada uno de los factores evaluados.

La puntuación total media para medir la competencia lectora con el BIL es media-alta ( $\bar{X}$  84.97; DT 12.13), habiendo sido la puntuación mínima obtenida por el alumnado de 31 y la máxima de 103 (consultar gráfico 5.33). No obstante, dicho instrumento define la competencia lectora de los niños de Educación Infantil mediante cinco factores los cuales son conocimiento fonológico, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos (consultar tabla 5.11).

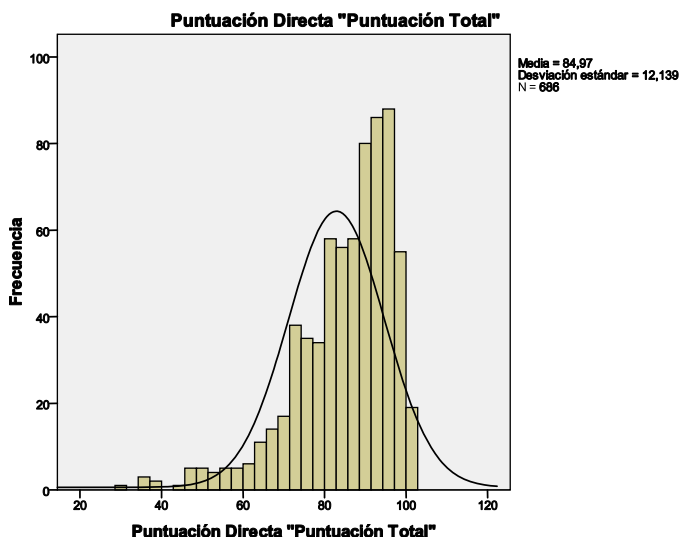


Gráfico5.33: PD Puntuación total BIL

Tabla 5.11. Competencia lectora del alumnado de Infantil recogido con el BIL.

Competencia lectora BIL	Valores mínimo y Máximo en la prueba	Valores mínimo y Máximo puntuado por el alumnado	$\bar{X} \pm DT$
Conocimiento fonológico	0 - 45	5 - 41	29.59 ± 6.15
Conocimiento alfabético	0 - 24	0 - 24	21.47 ± 3.94
Conocimiento Metalingüístico	0 - 15	1 - 15	12.89 ± 2.01
Habilidades lingüísticas	0 - 30	2 - 30	25.39 ± 3.47
Procesos cognitivos	0 - 45	1 - 45	36.68 ± 6.95
Puntuación total	0 - 122	31 - 103	84.97 ± 12.13

Las puntuaciones medias obtenidas en el *conocimiento fonológico* es ( $\bar{X}$  29.59; DT 6.15), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 5 y la máxima de 41. Podemos decir que la puntuación obtenida por la media de la población evaluada es media (ver gráfico 5.34).

En el *conocimiento alfabético* han obtenido una media ( $\bar{X}$  21.47, DT 3.94), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 24. Podemos decir que la puntuación obtenida por la media de la población evaluada es alta (ver gráfico 5.35).

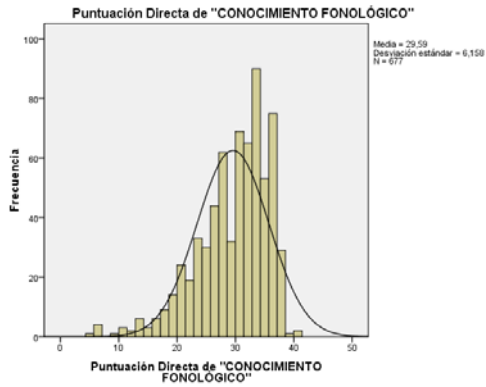


Gráfico 5.34: PD Conocimiento fonológico

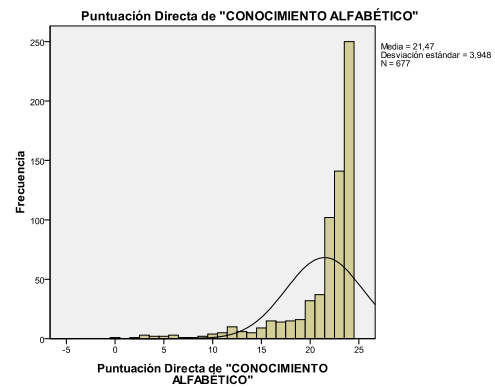


Gráfico 5.35: PD Conocimiento alfabético

Las puntuaciones medias obtenidas en el *conocimiento metalingüístico* es ( $\bar{X}$  12.89; DT 2.01), siendo la puntuación mínima obtenida de 1 y la máxima de 15. Podemos decir que la puntuación obtenida por la media de la población evaluada es alta (ver gráfico 5.36).

En las *habilidades lingüísticas* han obtenido una media ( $\bar{X}$  25.39; DT 3.47), cuya puntuación mínima es de 2 y la máxima 30. . Podemos decir que la puntuación obtenida por la media de la población evaluada es alta (ver gráfico 5.37).

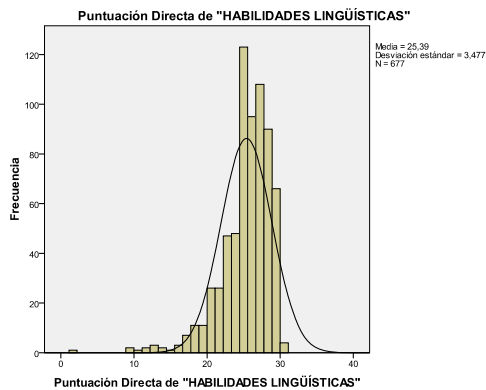


Gráfico 5.36: PD Conocimiento metalingüístico

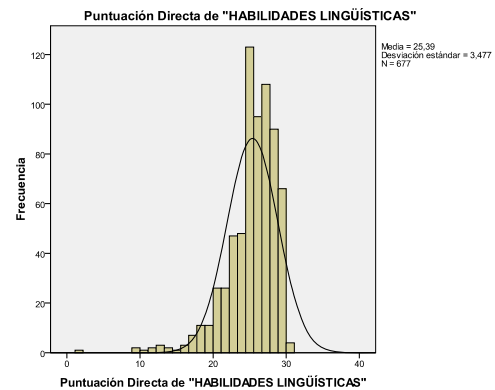


Gráfico 5.37: PD Habilidades lingüísticas

Por último, las puntuaciones medias obtenidas en los *procesos cognitivos* es ( $\bar{X}$  36.68; DT 6.95), siendo la puntuación mínima obtenida de 1 y la máxima de 45. Podemos decir que la puntuación obtenida por la media de la población evaluada es media-alta (ver gráfico 5.38).



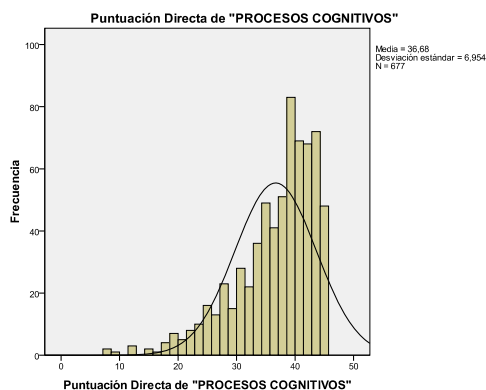


Gráfico 5.38: PD Procesos cognitivos

### 5.1.1.1.2. Competencias lectoras recogidas con el CLE

Como mostramos en el capítulo anterior, el CLE (Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito) se utiliza para determinar el conocimiento que tiene los niños de los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito a través de 45 ítems dividido en doce factores.

La media de la puntuación total para medir la competencia lectora con el CLE es  $\bar{X}340.99$ ; DT 62.64), habiendo sido la puntuación mínima obtenida por el alumnado de 62 y la máxima de 434. Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta (ver gráfico 5.39).

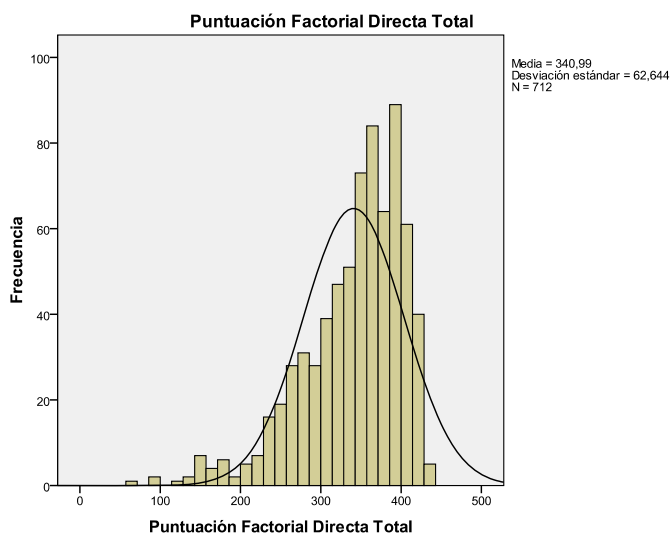


Gráfico 5.39: PF total del CLE

No obstante, como acabamos de indicar este instrumento define la competencia lectora de los niños de Educación Infantil mediante doce factores los cuales son *diferenciación entre números y letras, reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura, reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito, localización de la última letra y palabra de la frase, reconocimiento de la función de recuerdo, reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura, localización de la primera letra y palabra de la frase, localización de la primera y última línea de un texto, reconocimiento de la palabra, reconocimiento de la escritura cursiva, reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio, y reconocimiento de la frase y sus características* (consultar tabla 5.12).

**Tabla 5.12. Competencia lectora del alumnado de Infantil recogido con el CLE.**

Competencia lectora en el BIL	Valores mínimo y Máximo en la prueba	Valores mínimo y Máximo puntuado por el alumnado	$\bar{X} \pm DT$
Diferenciación entre números y letras (F1)	0 – 60	0 – 60	57.44 ± 9.81
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2)	0 – 90	0 – 90	67.92 ± 15.68
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito (F3)	0 – 30	0 - 30	23.73 ± 8.83
Localización de la última letra y palabra de la frase (F4)	0 – 30	0 - 30	21.08 ± 9.80
Reconocimiento de la función de recuerdo (F5)	0 – 50	0 -50	38.55± 11.20
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)	0 – 40	0 - 40	23.31 ± 6.15
Localización de la primera letra y palabra de la frase (F7)	0 – 40	0 - 40	28.28 ± 12.27
Localización de la primera y última línea de un texto (F8)	0 – 20	0 - 20	16.46 ± 6.64
Reconocimiento de la palabra (F9)	0 – 20	0 - 20	16.27 ± 4.39
Reconocimiento de la escritura cursiva (F10)	0 – 20	0 - 20	13.42 ± 8.20
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio (F11)	0 – 20	0 - 20	16.73 ± 4.61
Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	0 – 30	0 - 27	17.54± 7.83
<b>Puntuación total</b>	<b>0 – 450</b>	<b>62 – 434</b>	<b>340.99 ± 62.644</b>

A continuación, pasamos a describir las puntuaciones medias logradas en cada uno de los factores.

La puntuación media obtenida en *diferenciación entre números y letras (F1)* es ( $\bar{X}$ 57.44; DT 9.81), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 60 (ver gráfico 5.40). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

En el *reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2)* han obtenido una media ( $\bar{X}$  67.92; DT 15.68), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 90 (ver gráfico 5.41). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta.

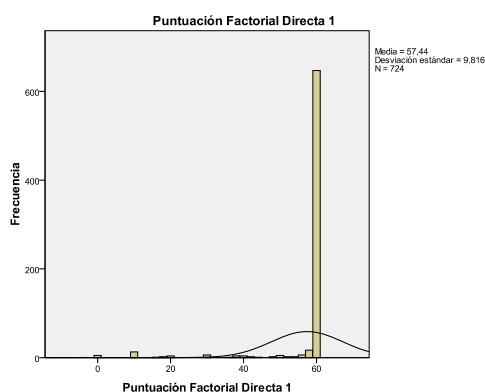


Gráfico 5.40: PF Directa 1

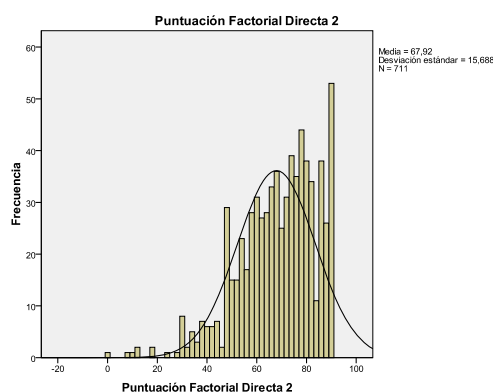


Gráfico 5.41: PF Directa 2

La puntuación media obtenida en *reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito (F3)* es ( $\bar{X}$  23.73; DT 8.83), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 30 (ver gráfico 5.42). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

En la *localización de la última letra y palabra de la frase (F4)* han obtenido una media ( $\bar{X}$  21.08, DT 9.80), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 30 (ver gráfico 5.43). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta.

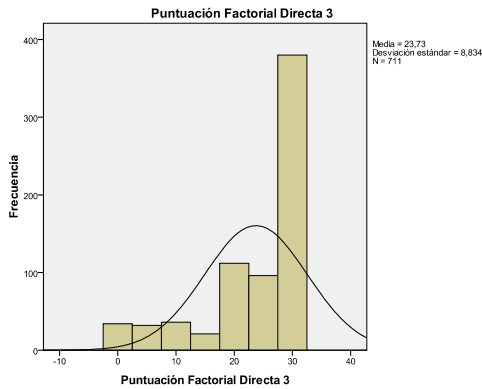


Gráfico 5.42: PF Directa 3

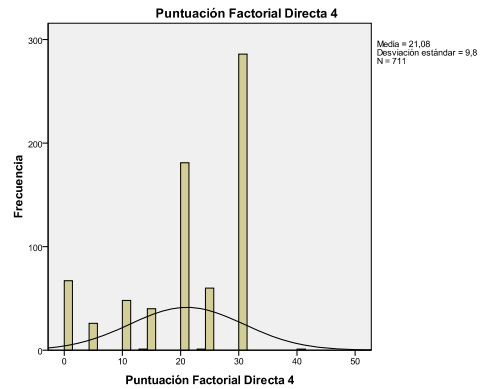


Gráfico 5.43: PF Directa 4

En *reconocimiento de la función de recuerdo (F5)*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  38.55; DT 11.20), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 50 (ver gráfico 5.44). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta.

La puntuación media obtenida en *reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)* es ( $\bar{X}$  23.31, DT 6.15), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 40 (ver gráfico 5.45). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media.

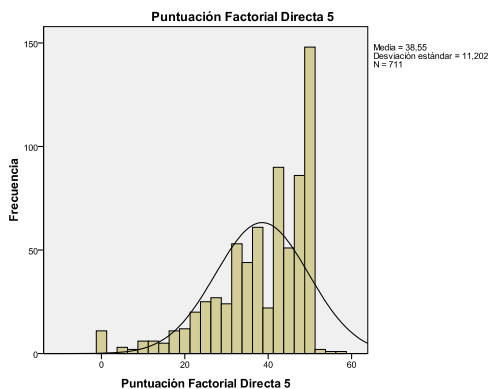


Gráfico 5.44: PF Directa 5

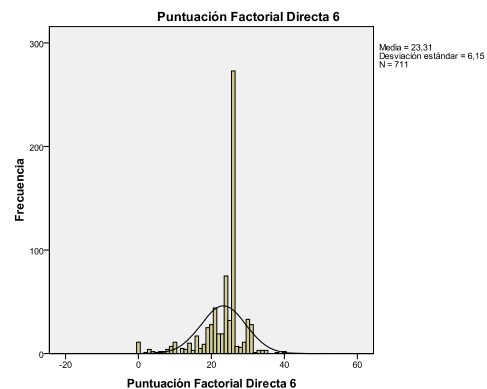


Gráfico 5.45: PF Directa 6

En *localización de la primera letra y palabra de la frase (F7)*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  28.28; DT 12.27), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 40 (ver gráfico 5.46). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta.

La puntuación media obtenida en *localización de la primera y última línea de un texto (F8)* es ( $\bar{X}$  16.46; DT 6.64), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 20 (ver gráfico 5.47). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta

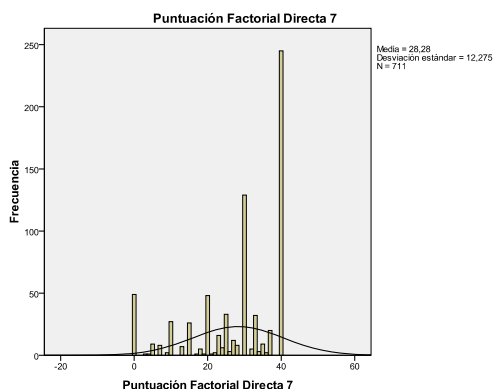


Gráfico 5.46: PF Directa 7

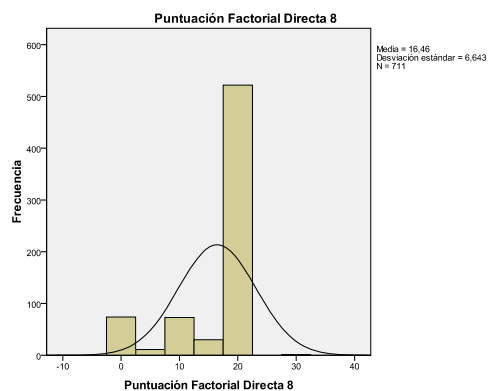


Gráfico 5.47: PF Directa 8

En *reconocimiento de la palabra (F9)*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  16.27; DT 4.39), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 20 (ver gráfico 48). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta.

La puntuación media obtenida en *reconocimiento de la escritura cursiva (F10)* es ( $\bar{X}$  13.42, DT 8.20), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 20 (ver gráfico 49). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media.

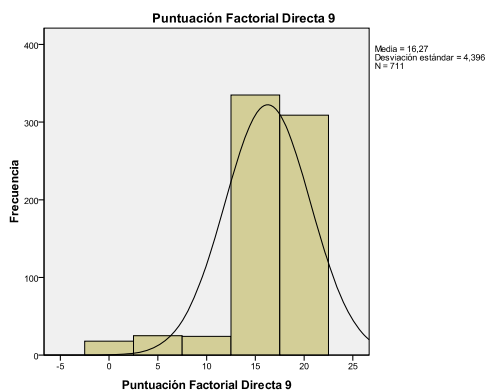


Gráfico 5.48: PF Directa 9

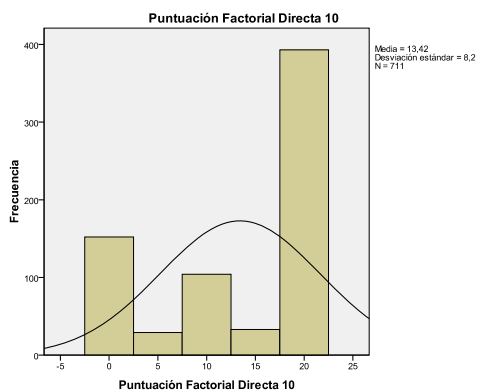


Gráfico 5.49: PF Directa 10

En *reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio (F11)*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  16.73; DT 4.61), siendo la puntuación mínima

obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 20 (ver gráfico 5.50). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta.

La puntuación media obtenida en *reconocimiento de la frase y sus características (F12)* es ( $\bar{X}$  17.54; DT 7.83), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 27 (ver gráfico 5.51). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media.

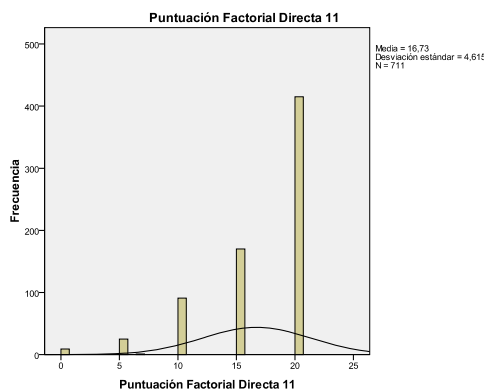


Gráfico 5.50: PF Directa 11

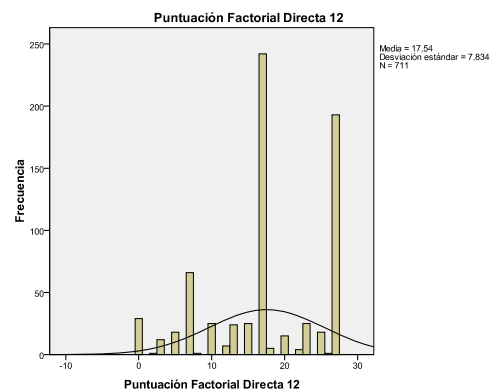


Gráfico 5.51: PF Directa 12

### 5.1.1.2. Competencias lectoras en el alumnado de Educación Primaria (PROLEC)

PROLEC es el instrumento que ha permitido recoger información sobre la competencia lectora en el alumnado de 1º de Educación Primaria, y a diferencia de las anteriores pruebas, no se tiene una puntuación total del mismo. En ella, se encuentran nueve índices principales y diez índices secundarios: cinco de precisión y cinco de velocidad.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en los índices principales, los cuales son *nombre de letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos, y comprensión oral* (consultar tabla 5.13).

Tabla 5.13. Índices Principales de Competencia Lectora del alumnado de 1º de Primaria PROLEC

Competencia lectora en el PROLEC	Valores mínimo y Máximo en la prueba	Valores mínimo y Máximo puntuado por el alumnado	$\bar{X} \pm DT$
<b>Nombre de Letras</b>	0-46 ó más	1 – 181	67.36 ± 32.59
<b>Igual-Diferente</b>	0-10 ó más	1 – 67	17.41 ± 15.97
<b>Lectura de palabras</b>	0-24 ó más	0 – 174	49.12 ± 25.74
<b>Lectura de pseudopalabras</b>	0-21 ó más	0 – 133	37.45 ± 17.67
<b>Estructuras gramaticales</b>	0-16	1 – 16	12.44 ± 2.63
Signos de puntuación	0-3 ó más	0 – 30	8.61 ± 6.315
<b>Comprensión de oraciones</b>	0 - 16	0 – 16	14.40 ± 2.01
<b>Comprensión de textos</b>	0 - 8	0 – 8	4.45 ± 2.69
<b>Comprensión Oral</b>	0 - 8	0 – 8	3.95 ± 2.67

Pasamos a pormenorizar las puntuaciones medias logradas en cada uno de los índices principales.

En *nombre de letras*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  67.36; DT 32.59), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 1 y la máxima de 181 (ver gráfico 5.52). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

La puntuación media obtenida en *igual-diferente* es ( $\bar{X}$  17.41; DT15.97), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 36 (ver gráfico 5.53). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

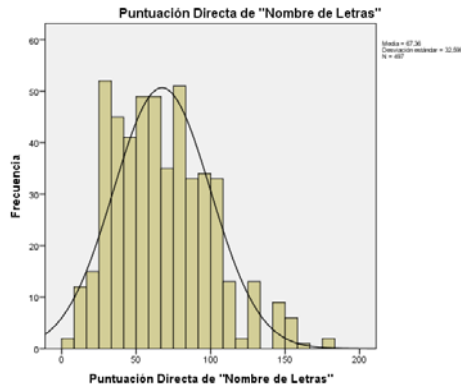


Gráfico 5.52: Lectura de letras

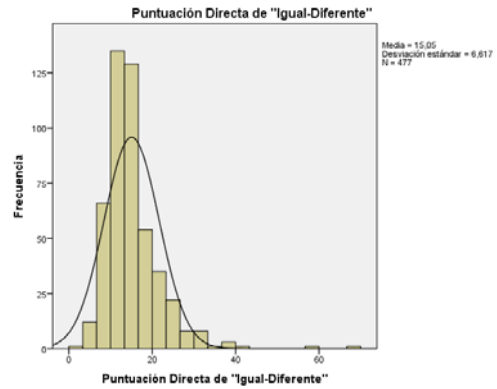


Gráfico 5.53: Igual-Diferente

La puntuación media obtenida en *lectura de palabras* es ( $\bar{X}$  49.12; DT 25.74), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 174 (ver gráfico 5.54). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

En la *lectura de pseudopalabras* han obtenido una media ( $\bar{X}$  37.45; DT 17.67), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 133 (ver gráfico 5.55). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

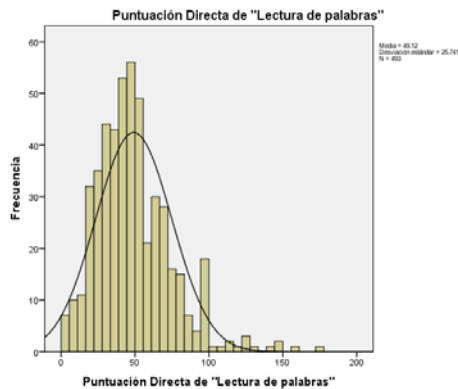


Gráfico 5.54: Lectura de palabras

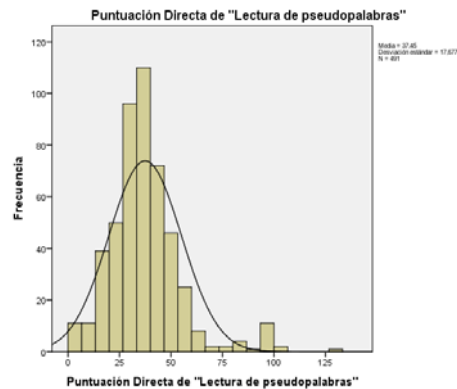


Gráfico 5.55: Lectura de pseudopalabras

La puntuación media obtenida en *estructuras gramaticales* es ( $\bar{X}$  12.44; DT 2.63), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 1 y la máxima de 16 (ver gráfico 5.56). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media-alta.



En la *signos de puntuación* han obtenido una media ( $\bar{X}$  8.61, DT 6.31), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 30 (ver gráfico 5.57). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

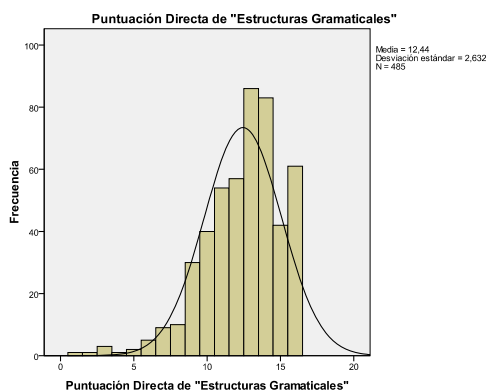


Gráfico 5.56: estructura gramaticales

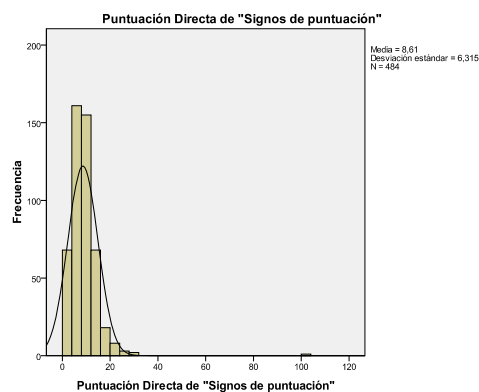
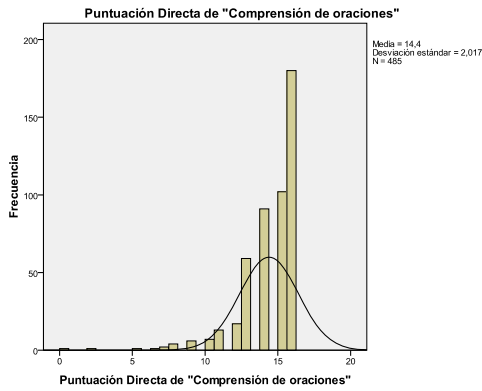


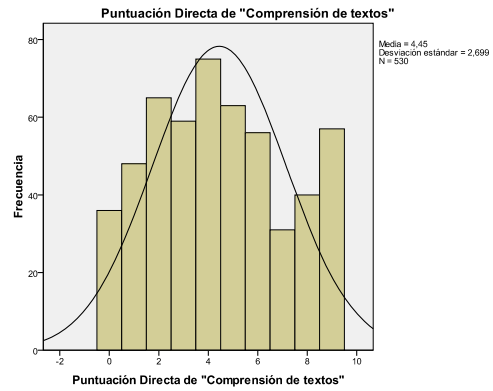
Gráfico 5.57: Signos de puntuación

En *comprensión de oraciones*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  14.40; DT 2.01), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 16 (ver gráfico 5.58). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

La puntuación media obtenida en *comprensión de textos* es ( $\bar{X}$  4.45; DT 2.69), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 8 (ver gráfico 5.59). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media. Como indicamos en el capítulo anterior, en este índice principal dado el nivel lector del alumnado de 1º de Educación Primaria y la complejidad de leer los cuatro textos por el cansancio que ello provocaba en los discentes el equipo investigador decidió evaluar la comprensión de textos con los dos textos expositivos (uno corto de menos de 90 palabras y uno largo por encima de 130 palabras) para poder ser contrastado con los textos de comprensión oral que seguían la estructura de texto expositivo.

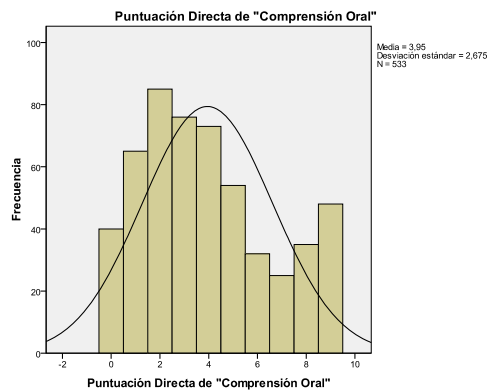


**Grafico 5.58: Comprensión de oraciones**



**Grafico 5.59: Comprensión de textos**

En *comprensión oral*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  3.95; DT 2.65), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 8 (ver gráfico 5.60). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es media.



**Grafico 5.60: Comprensión Oral**

Seguidamente se presentan los índices de precisión, que son *nombre de letras*, *igual-diferente*, *lectura de palabras*, *lectura de pseudopalabras* y *signos de puntuación* (consultar tabla 5.14).

Tabla 5.14. Índices Precisión de Competencia Lectora del alumnado de 1º de Primaria PROLEC

Competencia lectora en el PROLEC	Valores mínimo y Máximo en la prueba	Valores mínimo y Máximo puntuado por el alumnado	$\bar{X} \pm DT$
Nombre de Letras	0-20	2 – 20	18.38 ± 2.09
Igual-Diferente	0-20	1 – 20	17.94 ± 2.51
Lectura de palabras	0-40	0 – 40	37.75 ± 5.22
Lectura de pseudopalabras	0-40	0 – 40	36.75 ± 5.42
Signos de puntuación	0-11	0 – 11	8.94 ± 2.54

La puntuación media obtenida en *nombre de letras (precisión)* es ( $\bar{X}$  18.38; DT 2.09), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 2 y la máxima de 20 (ver gráfico 5.61). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

En la *igual-diferente (precisión)* han obtenido una media ( $\bar{X}$  17.94; DT 2.51), cuya puntuación mínima es de 1 y la máxima 20 (ver gráfico 5.62). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

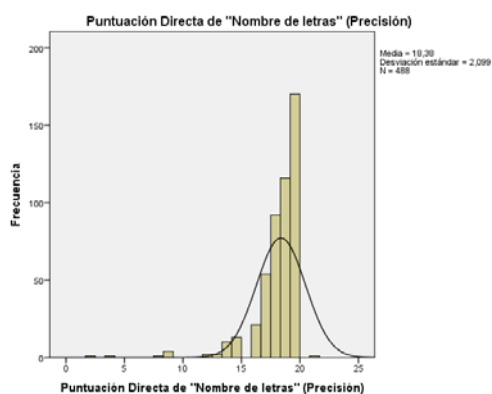


Gráfico 5.61: Lectura de letras (Precisión)

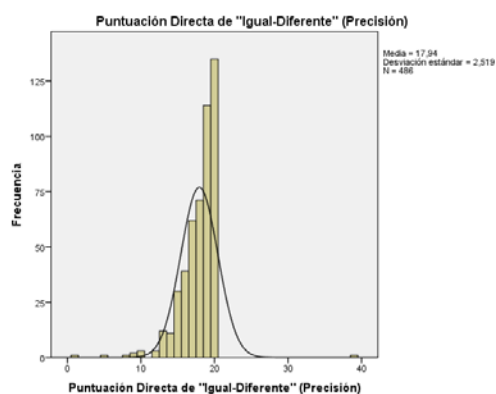


Gráfico 5.62: Igual-Diferente (Precisión)

En *lectura de palabras (precisión)*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  37.75; DT 5.22), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 40 (ver gráfico 5.63). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

La puntuación media obtenida en *lectura de pseudopalabras (precisión)* es ( $\bar{X}$  36.75; DT 5.42), cuya puntuación mínima es de 0 y la máxima 40 (ver gráfico 5.64). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

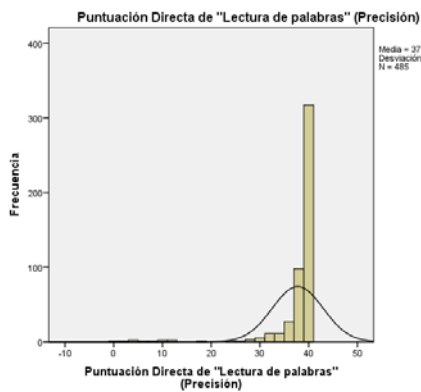


Gráfico 5.63: Lectura de palabras (Precisión)

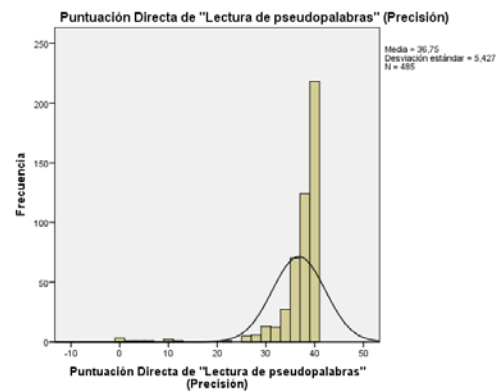


Gráfico 5.64: Lectura de pseudopalabras (Precisión)

En relación a “precisión”, por último indicar, que la puntuación media obtenida en *signos de puntuación (precisión)* es ( $\bar{X}$  8.94; DT 2.54), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 0 y la máxima de 11 (ver gráfico 5.65). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada es alta.

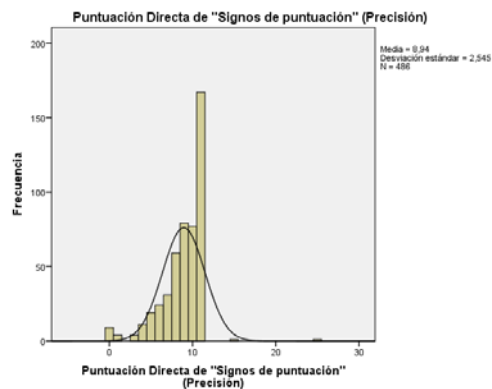


Gráfico 5.65: Signo de puntuación (Precisión)

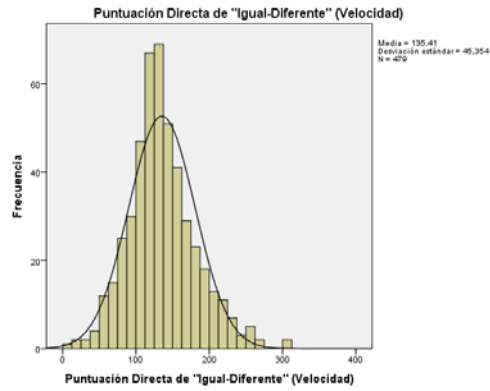
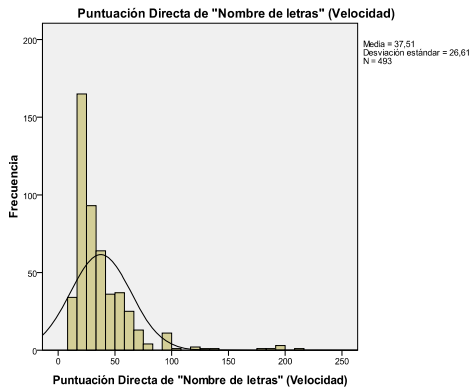
Por último, se presentan los índices de velocidad, que son *nombre de letras*, *igual-diferente*, *lectura de palabras*, *lectura de pseudopalabras* y *signos de puntuación* (consultar tabla 5.15).

Tabla 5.15. Índices Velocidad de Competencia Lectora del alumnado de 1º de Primaria PROLEC

Competencia lectoral en el PROLEC	Valores mínimo y Máximo en la prueba	Valores mínimo y Máximo puntuado por el alumnado	$\bar{X} \pm DT$
<b>Nombre de Letras</b>	51 ó más - 0	210-11	36.23 $\pm$ 25.35
<b>Igual-Diferente</b>	225 ó más-0	311-44	135.41 $\pm$ 45.35
<b>Lectura de palabras</b>	194 ó más-0	603-11	101.47 $\pm$ 62.19
<b>Lectura de pseudopalabras</b>	208 ó más-0	963-30	120.17 $\pm$ 68.37
<b>Signos de puntuación</b>	249 ó más-0	912-38	128.91 $\pm$ 77.47

La puntuación media obtenida en *nombre de letras (velocidad)* es ( $\bar{X}$  36.23; DT 25.35), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 210 y la máxima de 11 (ver gráfico 5.66). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada siguiendo el baremo de los índices de velocidad (en segundos) es normal (media).

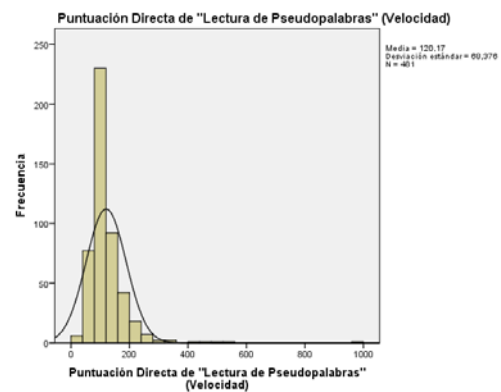
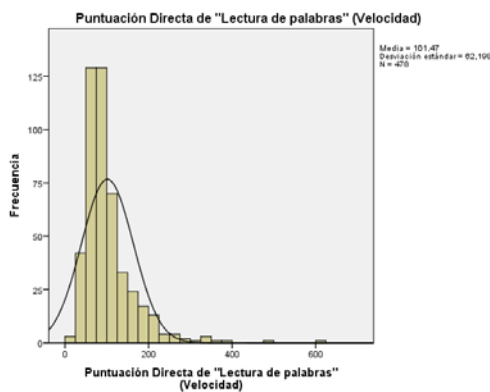
En la *igual-diferente (velocidad)* han obtenido una media ( $\bar{X}$  135.41; DT 45.35 ), cuya puntuación mínima es de 311 y la máxima 44 (ver gráfico 5.67). ). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada siguiendo el baremo de los índices de velocidad (en segundos) es normal (media).



**Grafico 5.66: Lectura de letras (Velocidad)**      **Grafico 5.67: Igual-Diferente (Velocidad)**

En *lectura de palabras (velocidad)*, la puntuación media obtenida es ( $\bar{X}$  101.47;DT 62.19), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 603 y la máxima de 11 (ver gráfico 5.68).Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada siguiendo el baremo de los índices de velocidad (en segundos) es normal (media).

La puntuación media obtenida en *lectura de pseudopalabras (velocidad)* es ( $\bar{X}$  120.17, DT 68.37), cuya puntuación mínima es de 963 y la máxima 30 (ver gráfico 5.69). Podemos decir que la puntuación media del alumnado evaluada siguiendo el baremo de los índices de velocidad (en segundos) es normal (media).



**Grafico 5.68: Lectura de palabras (Velocidad)**      **Grafico 5.69: Lectura de pseudopalabras (Velocidad)**

Por último indicar, que la puntuación media obtenida en *signos de puntuación (velocidad)* es ( $\bar{X}$  128.91; DT 77.47), siendo la puntuación mínima obtenida por el alumnado de infantil de 912 y la máxima de 38 (ver gráfico 5.70). ). Podemos decir que

la puntuación media del alumnado evaluada siguiendo el baremo de los índices de velocidad (en segundos) es normal (media).

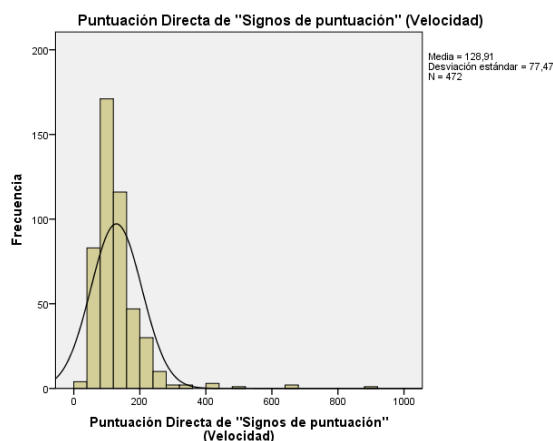


Grafico 5.70: Signo de puntuación (Velocidad)

## 5.2. RELACIONES ENTRE LAS PRUEBAS DE NIVEL DE LA LECTURA: BIL, CLE Y PROLEC (ESTUDIO CORRELACIONAL DE LAS ESCALAS BIL, CLE Y PROLEC)

Antes de acceder con más detalle al análisis inferencial que determinará la influencia de la variable método de la enseñanza de lectura y los hábitos de lectura familiares sobre un conjunto de variables criterio o dependientes hemos implementado un análisis correlacional intra-escalar e inter-escalar de la escala BIL, CLE y PROLEC. Su cometido es conocer el grado de correlación que se establece a nivel interno entre los factores de cada instrumento, así como en el caso de BIL y CLE (sólo para Educación Infantil) entre los totales de prueba de ambas escalas.

### 5.2.1. Estudio correlacional interno de la escala BIL

Como se puede apreciar en la matriz de correlaciones obtenidas, en todos los casos los factores de la escala BIL, correlacionados con el resto por binomios, han logrado coeficientes de correlación de Pearson estadísticamente significativos a niveles  $p < .01$  y  $p < .001$  y de signo positivo. La magnitud de dichos coeficientes ha oscilado desde valores de prácticamente .20 a casi .80 (consultar tabla 5.16).

Las relaciones de las distintas habilidades relacionadas con el inicio de la lectura son media-fuerte. Oscilan entre la máxima que se establece entre el conocimiento fonológico y la puntuación total de la prueba ( $r = .793$ ;  $p = .000$ ) y la menor relación la podemos apreciar entre los procesos cognitivos y el conocimiento metalingüístico ( $r = .194$ ;  $p = .000$ ).

Realizando un análisis pormenorizado observamos que las relaciones entre las distintas habilidades son directas (véase tabla 5.16). De mayor a menor fuerza en la relación, se tiene que los factores más relacionadas son las *habilidades lingüísticas* con *conocimiento fonológico* ( $r = .569$ ;  $p = .000$ ), seguido de *conocimiento metalingüístico* y *habilidades lingüísticas* ( $r = .529$ ;  $p = .000$ ), *conocimiento fonológico* y *conocimiento metalingüístico* ( $r = .479$ ;  $p = .000$ ), *conocimiento fonológico* con *conocimiento alfabético* ( $r = .449$ ;  $p = .000$ ), *conocimiento alfabético* y *habilidades lingüísticas* ( $r = .379$ ;  $p = .000$ ), así como *conocimiento fonológico* y *conocimiento metalingüístico* ( $r = .347$ ;  $p = .000$ ).

Las relaciones más bajas las podemos apreciar en cada *uno de los factores de la prueba con los procesos cognitivos* siendo la relación más fuerte con *el conocimiento fonológico* ( $r = .396$ ;  $p = .000$ ) y la más débil con *el conocimiento metalingüístico* ( $r = .194$ ;  $p = .000$ ).

Las puntuaciones totales tienen una relación media-fuerte con cada una de los factores siendo la más fuerte con *el conocimiento fonológico* ( $r = .793$ ;  $p = .000$ ) y la más débil con *el conocimiento metalingüístico* ( $r = .420$ ;  $p = .000$ ).

Dichos resultados indican que hay evidencias empíricas suficientes para afirmar que el alumnado de Educación Infantil objeto de estudio cuando obtiene altos resultados en uno de los factores de la escala BIL también los obtiene en los otros y viceversa. Destacamos por sus altos valores en los coeficientes de Pearson las correlaciones obtenidas entre los distintos factores con el total de prueba, lo que denota la moderada validez criterial de que es acreedora la escala.



Tabla 5.16. Tabla Matriz de correlaciones de Pearson de los factores de la escala BIL.

		Correlaciones					
		Puntuación Directa de "CONOCIMIENTO FONOLÓGICO"	Puntuación Directa de "CONOCIMIENTO ALFABÉTICO"	Puntuación Directa de "CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO"	Puntuación Directa de "HABILIDADES LINGÜÍSTICAS"	Puntuación Directa de "PROCESOS COGNITIVOS"	Puntuación Directa "Puntuación Total"
Puntuación Directa de "CONOCIMIENTO FONOLÓGICO"	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 677	,449** ,000 677	,479** ,000 677	,569** ,000 677	,396** ,000 677	,793** ,000 677
Puntuación Directa de "CONOCIMIENTO ALFABÉTICO"	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,449** ,000 677	1 677	,347** ,000 677	,379** ,000 677	,281** ,000 677	,624** ,000 677
Puntuación Directa de "CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO"	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,479** ,000 677	,347** ,000 677	1 677	,529** ,000 677	,194** ,000 677	,420** ,000 677
Puntuación Directa de "HABILIDADES LINGÜÍSTICAS"	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,569** ,000 677	,379** ,000 677	,529** ,000 677	1 677	,348** ,000 677	,661** ,000 677
Puntuación Directa de "PROCESOS COGNITIVOS"	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,396** ,000 677	,281** ,000 677	,194** ,000 677	,348** ,000 677	1 677	,588** ,000 677
Puntuación Directa "Puntuación Total"	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,793** ,000 677	,624** ,000 677	,420** ,000 677	,661** ,000 677	,588** ,000 677	1 686

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

### 5.2.2. Estudio correlacional interno de la escala CLE

Como ha ocurrido en el caso de la escala BIL, en la escala CLE también se han alcanzado coeficientes de correlación estadísticamente significativos a niveles  $p < .01$  y  $p < .001$  y de signo positivo al correlacionar cada factor con el resto por binomios. Es verdad, sin embargo, que se han logrado coeficientes de correlación más modestos que en la escala BIL que, en ningún caso llegan a valores igual o superior .50 salvo entre algunos factores y la puntuación total de la prueba donde se obtienen valores más altos, algunos cercanos al .64 (consultar tabla 5.17).

Las relaciones entre los distintos factores más fuerte se establecen entre reconocimiento de *la función de recuerdo (F5)* y *reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2)* ( $r = .435$ ;  $p = .000$ ); *reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2)* y *reconocimiento de la lengua como instrumento de diversión (F11)* ( $r = .430$ ;  $p = .000$ ); *reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito (F3)* y *reconocimiento de la escritura cursiva (F10)* ( $r = .380$ ;  $p = .000$ ); *localización de la última letra y palabra de la frase (F4)* y *reconocimiento de las palabras (F9)* ( $r = .339$ ;  $p = .000$ ); *reconocimiento de la función de recuerdo (F5)* y *reconocimiento de la lengua como instrumento de diversión (F11)* ( $r = .335$ ;  $p = .000$ ).

Las relaciones más débiles se han observado entre *reconocimiento de la frase y sus características (F12)* con *reconocimiento de la lengua como instrumento de diversión (F11)* y ( $r = .081$ ;  $p = .031$ ); con *reconocimiento de la función de recuerdo (F5)* ( $r = .058$ ;  $p = .121$ ); con *reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura (F2)* ( $r = .51$ ;  $p = .177$ ) así como con *diferencia entre números y letras (F1)* ( $r = .45$ ;  $p = .228$ ).

Las relaciones entre los distintos factores y el total de la prueba son medias, encontrándose las relaciones más alta con *el reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura (F2)* ( $r = .639$ ;  $p = .000$ ); con *localización de la última letra y palabra de la frase (F4)* ( $r = .622$ ;  $p = .000$ ); con *el reconocimiento de la función de recuerdo (F5)* ( $r = .584$ ;  $p = .000$ ) y con *reconocimiento de la escritura cursiva (F10)* ( $r = .511$ ;

*p=.000); así como, hallamos las relaciones más bajas con reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6) ( $r=321$ ;  $p=.000$ ) así como con el reconocimiento de la frase y sus características (F 12) ( $r=226$ ;  $p=.000$ ).*

De cualquier forma, los coeficientes de correlación logrados denotan que el dominio de los factores que conforman el conocimiento del lenguaje escrito del alumnado objeto de estudio mantiene una relación directamente proporcional, es decir, a mayor competencia en cada factor mayor competencia en resto de los mismos y también a menor competencia en cada factor menor competencia en dichos factores relacionados con el conocimiento del lenguaje escrito.

Tabla 5.17. Tabla Matriz de correlaciones de Pearson de los factores de la escala CLE.

		Correlaciones												Puntuación Factorial Directa Total
Puntuación Factorial Directa 1	Puntuación Factorial Directa 2	Puntuación Factorial Directa 3	Puntuación Factorial Directa 4	Puntuación Factorial Directa 5	Puntuación Factorial Directa 6	Puntuación Factorial Directa 7	Puntuación Factorial Directa 8	Puntuación Factorial Directa 9	Puntuación Factorial Directa 10	Puntuación Factorial Directa 11	Puntuación Factorial Directa 12	Puntuación Factorial Directa Total		
Puntuación Factorial Directa 1	1	,227**	,246**	,188**	,217**	,138**	,170**	,124**	,210**	,233**	,161**	,346**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,001 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 724		
Puntuación Factorial Directa 2	,227**	1	,255**	,317**	,435**	,238**	,255**	,209**	,167**	,298**	,430**	,639**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 3	,246**	,255**	1	,178**	,162**	,186**	,182**	,232**	,216**	,380**	,137**	,369**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 4	,188**	,317**	,178**	1	,284**	,259**	,533**	,285**	,339**	,314**	,341**	,622**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 5	,217**	,435**	,162**	,284**	1	,256**	,264**	,251**	,234**	,231**	,335**	,584**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 6	,138**	,238**	,186**	,259**	,256**	1	,202**	,169**	,145**	,177**	,164**	,321**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 7	,170**	,255**	,182**	,533**	,264**	,202**	1	,250**	,253**	,230**	,244**	,516**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 8	,124**	,209**	,232**	,285**	,251**	,169**	,250**	1	,264**	,271**	,211**	,400**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,001 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 9	,210**	,167**	,216**	,339**	,234**	,145**	,253**	,254**	1	,249**	,171**	,402**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 10	,233**	,298**	,380**	,314**	,231**	,177**	,230**	,271**	,249**	1	,174**	,511**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 11	,161**	,430**	,137**	,341**	,335**	,164**	,244**	,211**	,171**	,174**	1	,461**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa 12	,045	,051	,088**	,167**	,058**	,103**	,117**	,109**	,094**	,120**	,081**	,226**		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,228 711	,018 711	,000 711	,121 711	,006 711	,002 711	,012 711	,031 711	,031 711	,031 711	,000 711		
Puntuación Factorial Directa Total	,346**	,639**	,369**	,622**	,584**	,321**	,516**	,402**	,511**	,461**	,226**	1		
Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		,000 724	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 711	,000 775		

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

### 5.2.3. Estudio correlacional interno de la escala PROLEC

Como ha ocurrido en el caso de las BIL y CLE también en la escala PROLEC se han alcanzado una mayoría de coeficientes de correlación estadísticamente significativos a niveles  $p < .01$  y  $p < .001$  y de signo positivo. No obstante, también se ha consignado algunos coeficientes no estadísticamente significativos ( $p > .05$ ) con signo negativo (nombres de letras y lectura de palabras con algunos factores de velocidad) al correlacionar cada factor con el resto por binomios (consultar tabla 5.18).

A continuación, analizaremos las principales fortalezas y debilidades entre relaciones de los diversos índices principales que conforman la prueba teniendo en cuenta las puntuaciones directas. Existen diversos índices principales donde se establecen una correlación perfecta ( $r=1$ ;  $p=000$ ), los cuales corresponden a *comprensión de oraciones con signos de puntuación*, *comprensión de textos y comprensión oral* y, *comprensión de textos con signos de puntuación*, *comprensión de oraciones y comprensión oral* así como los *signos de puntuación con comprensión oral* y sus respectivos pares.

Las relaciones más débiles, con los índices principales, se aprecian entre la comprensión oral y lectura de palabras ( $r=.100$ ;  $p=.033$ ), así como igual-diferente y signos de puntuación ( $r=.101$ ;  $p=.029$ ).

Las relaciones entre los índices principales estructuras gramaticales, comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral y signos de puntuación con los índices de precisión son altas, encontrarse valores cercanos a  $r=1$  entre ( $r=1$  y  $r=.941$ ;  $p=.000$ ).

Las relaciones del índice principal *lectura de pseudopalabras* con los *índices de precisión* son medias, cuyo valor máximo es de ( $r=.642$   $p=.000$ ) y valor mínimo es ( $r=.478$   $p=.000$ ).

Las relaciones más débiles se obtienen entre los índices principales “*nombre de letras*” y “*lectura de palabras*” con los *índices de precisión*, siendo su valor máximo ( $r=.348$ ;  $p=.000$ ) y su valor mínimo ( $r=.090$   $p=.047$ ).

Las relaciones entre los índices principales de estructuras gramaticales, comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral y signos de puntuación, con los índices de velocidad, son fuertes, puesto que presentan valores cercanos a ( $r=1$ ;  $p=.000$ ). Las relaciones con el índice principal lectura de pseudopalabras con los índices de velocidad son medio-bajo, siendo el valor máximo ( $r=.379$ ;  $p=.000$ ) y el valor mínimo ( $r=.172$ ;  $p=.000$ ).

La relación entre el índice principal *lectura de palabra y los índices de velocidad* son débiles así con nombre de la letra ( $r=.114$ ;  $p=.012$ ); con igual-diferente ( $r=.149$ ;  $p=.001$ ). con el resto de los índices de velocidad no son las relaciones significativas oscilando los valores absolutos entre ( $r=.051$ ;  $p=.259$ ) y ( $r=.018$ ;  $p=.696$ ).

Las relaciones entre el índice principal *nombre de la letra y los índices de velocidad* son muy débiles encontrándose entre los valores absolutos ( $r=.003$ ;  $p=.954$ ) y ( $r=.056$ ;  $p=.217$ ) todas ellas no siendo estadísticamente significativas.

Las relaciones entre los *índices de precisión* son fuertes entre ( $r=1$ ;  $p=.000$ ) y ( $r=.998$ ;  $p=.000$ ) lo que indica que los factores seleccionados para este indicar secundario son los adecuados en esta prueba y aportan información relevante del grado de ejecución en la realización de las tareas definidas.

Las relaciones entre los *índices de precisión y índices de velocidad* son fuertes cercanos a  $r=1$  entre ( $r=.984$ ;  $p=.000$ ) y ( $r=.921$ ;  $p=.000$ ). Lo que muestra la importancia de relacionar ambos índices como manera de garantizar la eficiencia en las habilidades lectores descritos.

Las relaciones entre los *índices de velocidad* son fuertes oscilan entre ( $r=.999$ ;  $p=.000$ ) y ( $r=.931$ ;  $p=.000$ ), lo que muestra que un buen desempeño en una tarea suele llevar asociado una ejecución similar en el resto.

Por último, si tenemos en cuenta la velocidad entre los factores de la prueba las relaciones más fuerte la podemos apreciar entre lectura de palabras y lectura de pseudopalabras ( $r=.999$ ;  $p=.000$ ); lectura de pseudopalabras e igual-diferente ( $r=.996$ ;  $p=.000$ ); lectura de palabras y signos de puntuación ( $r=.994$ ;  $p=.000$ ); e igual-diferente y signos de puntuación ( $r=.991$ ;  $p=.000$ ).



De cualquier forma, los coeficientes de correlación logrados (muchos cercanos a  $r=1$ ;  $p=.000$ ) denotan que el dominio de los factores que conforman la evaluación de los procesos lectores del alumnado objeto de estudio mantiene una relación directamente proporcional, es decir, a mayor competencia en cada factor mayor competencia en resto de los mismos, y también a menor competencia en cada factor menor competencia en dichos factores relacionados con la evaluación de los procesos lectores.

#### 5.2.4 Relación entre los instrumentos utilizados en el alumnado de Educación Infantil: BIL y CLE

Dado que, las escalas BIL y CLE sólo han sido administradas al alumnado de Educación Infantil hemos podido implementar una correlación entre instrumentos referida a BIL vs CLE. Para este cometido hemos correlacionado los totales en puntuaciones directas de la prueba BIL (Batería de Iniciación a la Lectura) y la prueba CLE (prueba de Conocimiento de lenguaje escrito) mediante el coeficiente momento-producto de Pearson. Los resultados obtenidos a este respecto se pueden consultar en la tabla 5.19.

**Tabla 5.19. Coeficiente de correlación de Pearson entre el total en puntuación directa BIL con el total de puntuaciones directas CLE.**

CORRELACIÓN BIL CON CLE		Puntuación Directa Total BIL	Puntuación Directa Total CLE
Puntuación Directa Total BIL	Correlación de Pearson	1	<b>.182**</b>
	Sig. (bilateral)		.000
	N	686	686
Puntuación Directa Total CLE	Correlación de Pearson	.182**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	686	775

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).



Sabiendo que el programa SPSS.22 nos presenta una matriz simétrica de la correlación donde la diagonal de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha está referida a los coeficientes de correlación de ambas variables consigo mismas, es decir,  $r = 1$  o perfecta nos centramos en la correlación de las puntuaciones directas finales obtenida entre la batería de iniciación a la lectura (BIL) con la prueba de conocimiento del lenguaje escrito (CLE).

Como se puede apreciar el coeficiente de correlación obtenido entre ambas pruebas asciende a un valor  $r = .182$ , tanto si correlacionamos BIL con CLE, como CLE con BIL, dada la propiedad conmutativa que caracteriza a la correlación.

Para su interpretación debemos centrar nuestra atención en tres aspectos. En primer lugar, si nos centramos en la intensidad, podemos apreciar que el coeficiente obtenido, a priori, se antoja bajo, ya que está más cercano a 0 (ausencia total de correlación) que a 1 (correlación perfecta). Sin embargo, debemos fijar nuestro interés en la significación asociada al coeficiente de correlación. A este respecto apreciamos que la significación bilateral obtenida  $p = .000$ . Ello indica, por consiguiente, que aunque se trata de una correlación moderadamente baja es lo suficientemente importante para no deberse al azar (es estadísticamente significativa) y, por tanto, a tener en cuenta. Finalmente, centramos nuestro interés en el signo obtenido por el coeficiente de correlación. Podemos apreciar a este respecto que es un signo positivo, lo que implica que cuando el alumnado objeto de análisis obtiene mejor competencia en iniciación lectora, también la obtiene en conocimiento en lenguaje escrito y viceversa.

### **5.3. RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS LECTORAS DEL ALUMNADO**

La influencia de las metodologías vigentes en el aula y las competencias lectoras del alumnado tiene como objetivo analizar la relación que existe entre el conocimiento que los niños poseen sobre la lengua escrita, antes y durante el primer curso de comenzar su enseñanza y aprendizaje formal, y las metodologías docentes que encuentran en la escuela con el fin de identificar las condiciones más idóneas para que ese aprendizaje inicial de la lengua escrita se realice con éxito.

### 5.3.1. Descripción de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura

El cuestionario que permitió recoger información sobre la metodología que utiliza el profesorado en sus aulas para la enseñanza de la lectura, recaba información sobre los profesores que indican qué tipo de metodología hacen uso, pero también sobre cómo la desarrollan. Para ello, se ha fundamentado en la clasificación que exponen González et al. (2009). Dichos autores, encontraron cuatro dimensiones diferenciadoras sobre las prácticas docentes, que son:

1. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin.
2. Escritura autónoma, aprendizaje situacional.
3. Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización.
4. Uso de emergentes, diversidad de materiales.

A continuación, se describen cada una de las prácticas docentes con la finalidad de tener una visión detallada y completa de cada una de ellas entre el profesorado objeto de este estudio.

#### 5.3.1.1. Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin

En general, los docentes parecen presentar un alto grado de acuerdo con los enunciados pertenecientes a esta dimensión, oscilando las medias más altas en cada ítem, entre el 6 y el 4.12, a excepción del ítem 20, que presenta la media más alta de 3.63.

Las mayores puntuaciones corresponden a los docentes que indican implementar en sus clases el método fónico (consultar medias de los ítems 6, 8, 13, 19, 20 y 23, en la tabla 5.20), seguido de los métodos mixtos (consultar medias de los ítems 9, 14 y 22, en la tabla 5.20) y el método global (consultar medias de los ítems 7, 24 y 29, en la tabla 5.20). En menor proporción, se encuentra el método silábico (consultar medias de los ítems 9 y 19, en la tabla 5.20) y el método constructivista.

A continuación se expondrán los enunciados que mejor han sido valorados por los docentes seguidos por los que han obtenido menores puntuaciones, ordenados así, de mayor a menor grado de acuerdo.

Tabla 5.20 Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 1 "Instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para este fin" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes.

Ítem	$\bar{X} \pm DT$ (por métodos docentes)				
	Fónico	Silábico	Mixtos	Global	Constructivista
6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso	5.44 ± 1.03	4.56 ± 1.26	4.82 ± 1.25	4.04 ± 1.33	4.28 ± 1.19
7. En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido	4.95 ± 1.74	4.87 ± 0.62	4.87 ± 1.11	5.66 ± 0.47	3.42 ± 2.15
8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra	4.66 ± 1.29	4.00 ± 1.97	4.54 ± 1.52	4.18 ± 2.02	3.76 ± 1.99
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto	3.38 ± 1.20	4.21 ± 1.35	4.21 ± 1.26	3.64 ± 1.29	3.01 ± 1.88
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura	6.00 ± 0.00	5.45 ± 0.49	5.32 ± 1.11	5.82 ± 0.38	5.64 ± 0.48
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado	4.64 ± 0.00	4.34 ± 1.26	5.06 ± 1.12	4.81 ± 1.11	4.27 ± 1.63
19. Recorro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir	5.14 ± 0.82	5.14 ± 0.95	4.75 ± 0.80	5.00 ± 1.04	4.76 ± 1.65
20. Procuero que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura	3.63 ± 1.59	3.10 ± 1.57	3.55 ± 1.58	2.21 ± 1.59	3.27 ± 1.50
22. Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer	3.57 ± 1.18	3.73 ± 1.99	4.12 ± 1.52	3.15 ± 1.54	2.64 ± 1.43
23. Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas	5.16 ± 0.65	5.13 ± 0.95	4.38 ± 1.12	4.39 ± 0.67	3.14 ± 1.70
24. Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea	4.99 ± 1.10	4.08 ± 1.56	4.46 ± 1.26	5.03 ± 0.84	3.63 ± 1.90
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente	4.85 ± 0.96	4.81 ± 1.42	4.24 ± 1.22	4.93 ± 1.00	4.91 ± 1.27

Hay un alto grado de conformidad en el profesorado, el cual afirma que en el horario escolar destina un tiempo específico para actividades de lectura y escritura (ítem 13), siendo la más alta correspondiente al método fónico ( $\bar{X}$  6.00; DT .00) seguido del método global ( $\bar{X}$  5.82; DT .38). La afirmación secundada por la anterior, es que *en el horario escolar programan un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido* (ítem 7), cuya puntuación media más alta corresponde al profesorado que desarrolla un método global ( $\bar{X}$  5.66; DT .47) seguido del método fónico ( $\bar{X}$  4.95; DT 1.74).

Seguidamente se encuentra que *los contenidos de lectura y escritura que desarrollan durante el curso los tienen decididos al comenzar el curso* (ítem 6); método fónico ( $\bar{X}$  5.44; DT 1.03), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  5.44; DT 1.03), que entre *las actividades para enseñar a escribir proponen copiar palabras conocidas* (ítem 23); método fónico ( $\bar{X}$  5.16; DT 0.65), y que recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir (ítem 19); método fónico, ( $\bar{X}$  5.14 ; DT .82 ; y método silábico ( $\bar{X}$  5.14 ; DT.95 ).

Otras de las prácticas que más hacen uso el profesorado, estando todavía la media más alta por encima del valor 5, que *para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura, observan si el alumnado lee con exactitud y ritmo adecuado* (ítem 14); métodos mixtos ( $\bar{X}$  5.06; DT 1.12) y que *escogen relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adaptan para que lo sea* (ítem 24); método global ( $\bar{X}$  5.03; DT 0.84).

Por debajo del valor 5 y encima de 4, se encuentra que el profesorado *realiza actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente* (ítem 29); método global ( $\bar{X}$ 4.93; DT 1.00 DT), *para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra* (ítem 8); método fónico ( $\bar{X}$  4.66; DT1.29), *a la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso se guían por los libros de texto* (ítem 9); método silábico ( $\bar{X}$  4.21; DT 1.35); métodos mixtos ( $\bar{X}$  4.21; DT 1.26) y que *corrigen a los niños que adivinan en vez de leer* (ítem 22); métodos mixtos( $\bar{X}$  4.12, DT 1.52 ).

Sólo se encuentra por debajo del valor 4, que *procuran no dispersarse los niños hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura* (ítem 20); métodos fónico ( $\bar{X}$  3.63, DT 1.59).

### **5.3.1.2. Escritura autónoma, aprendizaje situacional**

Aunque en menor medida que la dimensión anterior, los docentes parecen presentar un alto grado de acuerdo con los enunciados pertenecientes a esta dimensión, oscilando las medias más altas en cada ítem, entre el 5.42 y el 4.92.

Las mayores puntuaciones corresponden a los docentes que indican implementar en sus clases el método constructivista (consultar medias de los ítems 12, 17, 18 y 21, en la tabla 5.21) y el método global (consultar medias de los ítems 3, 10 y 16, en la tabla 5.21).

A continuación se expondrán los enunciados que mejor han sido valorados por los docentes seguidos por los que han obtenido menores puntuaciones, ordenados así, de mayor a menor grado de acuerdo.

Tabla 5.21. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 2 "Escritura autónoma, aprendizaje situacional" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes.

Ítem	$\bar{X} \pm DT$ (por métodos docentes)				
	Fónico	Silábico	Mixtos	Global	Constructivista
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen	3.95 ± 1.26	4.15 ± .60	3.81 ± 1.14	5.21 ± .92	4.02 ± 1.52
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves	5.33 ± 0.70	5.42 ± .91	4.83 ± .99	5.43 ± .67	5.27 ± .83
12. Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etcétera, para las actividades de lectura y escritura	3.94 ± 1.23	4.39 ± 1.57	3.80 ± 1.33	4.93 ± .52	5.11 ± 1.28
16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice en el texto a partir de la imagen o de otras pistas	2.96 ± 1.21	4.80 ± 1.44	4.36 ± 1.45	5.09 ± 1.17	4.57 ± 1.49
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos	3.51 ± 1.51	4.13 ± 1.80	3.21 ± 1.54	4.60 ± 1.25	5.38 ± .86
18. En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros	3.84 ± 1.57	3.38 ± 1.70	3.87 ± 1.51	3.99 ± 1.58	4.92 ± 1.03
21. Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras	5.29 ± 1.03	5.34 ± .72	4.64 ± 1.28	4.97 ± 1.15	5.42 ± .83

Existe un alto grado de conformidad en el profesorado, el cual afirma que *alienta a los niños a que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras* (ítem 21), siendo la más alta correspondiente al método constructivista ( $\bar{X}$  5.42; DT .83), y con un valor ligeramente menor, el método constructivista ( $\bar{X}$  5.42; DT.83). La afirmación secundada por la anterior, es que *para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura, los docentes se fijan en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves* (ítem 10), cuya puntuación media más alta corresponde al profesorado que desarrolla un método global ( $\bar{X}$  5.43; DT .67), y con un valor ligeramente menor, el método silábico ( $\bar{X}$  5.42; DT .91).

Seguidamente se encuentra que *en el aula, el profesorado utiliza otros recursos además de los libros de cuentos, tales como enciclopedias, atlas y diccionario* (ítem 17), método constructivista, con ( $\bar{X}$  5.38; DT.86), que *para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura, se fijan en cómo se las arregla el alumnado para entender textos que no conocen* (ítem 3), método global, con ( $\bar{X}$  5.21; DT.92 ), el profesorado indica que *utiliza para las actividades de lectura y escritura, materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etcétera,* (ítem 12), método constructivista, con ( $\bar{X}$  5.11; DT1.28), así como que *antes de pedir a los alumnos que lean, les sugieren que intenten comprender lo que se expone en el texto a partir de la imagen que haya o de otras pistas* (ítem 16), método global, con( $\bar{X}$  5.09 ; DT 1.17 ).

Por debajo de 5, aunque muy cercano a dicho valor, *los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros* (ítem 18), método constructivista, con ( $\bar{X}$  4.92; DT 1.03).

### 5.3.1.3. Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización

En general, los docentes parecen presentar un medio-bajo grado de acuerdo con los enunciados pertenecientes a esta dimensión, oscilando las medias más altas en cada ítem, entre el 4.40 y 2.72. Por tanto, se puede decir, que en general, los docentes practican a menudo, a veces o casi nunca las prácticas asociadas con la homogeneización (consultar tabla 5.22), siendo así, las prácticas de la dimensión menos utilizada.

Las mayores puntuaciones corresponden a los docentes que indican implementar en sus clases el método global (consultar medias de los ítems 15 y 25, en la tabla 5.22) y silábico (consultar medias del ítem 27, en la tabla 5.22) y el método mixto (consultar medias del ítems 26, en la tabla 5.22).

A continuación se expondrán los enunciados que mejor han sido valorados por los docentes seguidos por los que han obtenido menores puntuaciones, ordenados así, de mayor a menor grado de acuerdo.



Tabla 5.22. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 3 "Focalización en productos de aprendizaje, homogeneización" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes.

Ítem	$\bar{X} \pm DT$ (por métodos docentes)				
	Fónico	Silábico	Mixto	Global	Constructivista
<b>15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo</b>	2.57 ± 1.55	2.32 ± 1.36	2.49 ± 1.32	2.72 ± 1.13	2.53 ± 1.43
<b>25. Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta</b>	2.22 ± 1.03	2.98 ± 1.81	3.45 ± 1.26	4.40 ± .90	3.53 ± 1.89
<b>26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita</b>	2.41 ± .74	2.64 ± 1.52	2.77 ± 1.07	2.37 ± .97	2.15 ± 1.30
<b>27. Para enseñar la ortografía, enseñé las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras</b>	3.43 ± 1.83	4.28 ± 1.74	3.75 ± 1.40	4.07 ± 1.86	3.59 ± 1.48

Las prácticas más utilizadas son *la propuesta de actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta* (ítem 25) trabajadas mayoritariamente por los docentes que hacen uso del método global, con ( $\bar{X}$  4.40; DT .90) y *que para enseñar la ortografía, enseñan las normas ortográficas adecuadas a la edad para posteriormente ponerlas en práctica con unas cuantas palabras* (ítem 27) por el método silábico, con ( $\bar{X}$  4.28; DT 1.74).

En otro sentido, las prácticas menos utilizadas son, *separar las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita* (ítem 26; los docentes que más las practican son lo que aplican el método mixto, con ( $\bar{X}$  2.77; DT 1.07), y *poner a niños del mismo nivel en el mismo grupo cuando se realizan actividades de lectura y escritura* (ítem 15); método global, con ( $\bar{X}$  2.72; DT 1.13).

### 5.3.1.4. Uso de emergentes, diversidad de materiales

En general, los docentes parecen presentar un medio-alto grado de acuerdo con los enunciados pertenecientes a esta dimensión, oscilando las medias más altas en cada ítem, entre 5.86 y 3.79.

Las mayores puntuaciones corresponden a los docentes que indican implementar en sus clases el método fónico (consultar medias de los ítems 11 y 28, en la tabla 5.23); método global (consultar medias de los ítems 5 y 30, en la tabla 5.23) y método constructivista (consultar medias de los ítems 2 y 4, ver tabla 5.23)

A continuación se expondrán los enunciados que mejor han sido valorados por los docentes seguidos por los que han obtenido menores puntuaciones, ordenados así, de mayor a menor grado de acuerdo.

**Tabla 5.23. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión 4 "Uso de emergentes, diversidad de materiales" de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, por métodos docentes.**

Ítem	$\bar{X} \pm DT$ (por métodos docentes)				
	Fónico	Silábico	Mixto	Global	Constructivista
<b>1. Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos</b>	3.16 ± .84	3.46 ± 1.30	3.79 ± 1.40	2.93 ± .52	3.51 ± .87
<b>2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula</b>	4.15 ± 1.38	3.55 ± .86	3.56 ± .98	3.87 ± 1.22	4.97 ± 1.23
<b>4. En el centro donde trabajo, los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura</b>	3.67 ± 1.60	4.32 ± 2.13	3.76 ± 1.70	3.78 ± 1.19	4.55 ± 1.18
<b>5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños</b>	4.14 ± 1.14	4.48 ± 1.26	3.98 ± 1.31	4.66 ± .98	4.25 ± 1.58
<b>11. En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques)</b>	5.31 ± .70	5.02 ± 1.69	4.55 ± 1.29	4.48 ± 1.45	4.74 ± 1.74
<b>28. Proporciono gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben</b>	5.86 ± .35	5.49 ± .87	4.31 ± 1.15	5.37 ± .77	5.52 ± .98
<b>30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito</b>	4.53 ± 1.38	5.44 ± .72	4.00 ± 1.88	5.84 ± .37	4.52 ± 1.74

En los resultados, se encuentra que muy a menudo el profesorado *proporciona gomas de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escribe el alumnado* (ítem 28), siendo la media más alta correspondiente al método fónico ( $\bar{X}$  5.86; .35 DT). De la misma manera, se practica muy a menudo el *exponer en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito aunque tengan errores de ortografía* (ítem 30), cuya media más elevada corresponde al profesorado que implementa el método global ( $\bar{X}$  5.84; DT .37), y *utilizar espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen, tales como biblioteca o bloques* (ítem 11), método fónico, con ( $\bar{X}$  5.31; DT .70).

Las prácticas que aplica a menudo el profesorado en sus aulas, son el *enseñar vocabulario en función de las experiencias que van aportando los niños* (ítem 5), método global, con ( $\bar{X}$  4.66; DT .98 ), *organizarse de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria que se encuentran en el centro donde trabajan* (ítem 4), método constructivista, con ( $\bar{X}$  4.55; DT 1.18 ), y *trabajar la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula* (ítem 2), método constructivista , con ( $\bar{X}$  4.97; DT 1.23 ).

Sólo aplican a veces, el realizar las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos (ítem 1); método mixto, con ( $\bar{X}$  3.79; 1.40 DT).

#### **5.4. PRÁCTICAS DOCENTES QUE RECIBE EL ALUMNADO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN FUNCIÓN DE LA METODOLOGÍA QUE IMPLEMENTA EL DOCENTE EN SUS AULAS**

Se pretende comprobar las relaciones entre las prácticas docentes que recibe el alumnado con las metodologías que los docentes dicen llegar a cabo en sus aulas.

En las siguientes figuras mostramos los cruces de variables contemplados, proponiendo la variable que actúa como independiente en recuadro vertical y las que actúan como dependientes en horizontal (consultar gráfico 5.71).

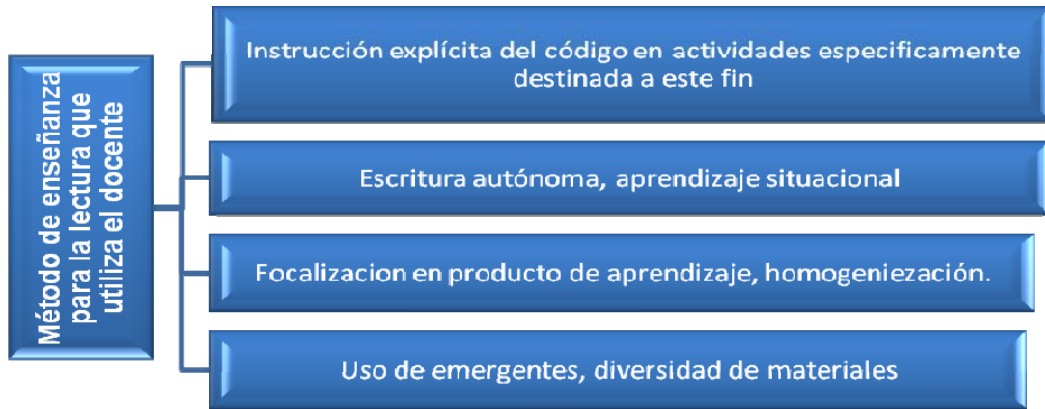


Gráfico 5.71. Influencia de la metodología de enseñanza de la lectura en relación con la práctica docente de enseñanza de la lectura (que se encuentra desglosada en cuatro variables: instrucciones explícita del código, escritura autónoma, aprendizaje situacional, focalización en producto de aprendizaje, homogeneización y uso de emergentes, diversidad de materiales).

Distinguiendo los cuatro tipos de dimensiones (prácticas docentes) que pueden desarrollar los docentes en sus aulas (González, Buisán, Sánchez, 2009), parece que el profesorado tiende a seguir prácticas propias de la denominada *instrucción explícita del código en actividades* ( $\bar{X}$  4.43, DT .82), encontrándose tanto los valores del profesorado como los posibles, entre 1 y 6, tal como ocurre en el resto de las dimensiones que conforman el cuestionario (consultar gráficos 5.72).

La siguiente práctica con mayor media es la *de escritura autónoma (aprendizaje situacional)* ( $\bar{X}$  4.36; DT .84), seguida de *uso de emergentes (diversidad de materiales)* ( $\bar{X}$  4.25; DT .65) y *focalización en productos de aprendizaje (homogeneización)* ( $\bar{X}$  3.05; DT .85) (consultar gráficos 5.73, 5.74 y 5.75).

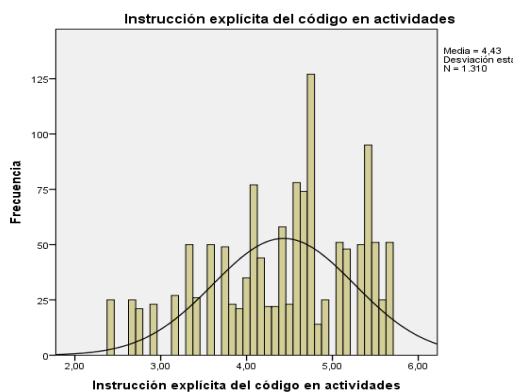


Gráfico 5.72. Distribución de frecuencias de "Instrucción explícita del código de actividades".

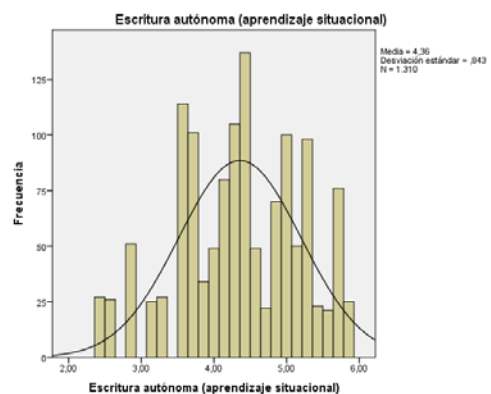


Gráfico 5.73 Distribución de frecuencias de "Escritura autónoma (aprendizaje situacional)".

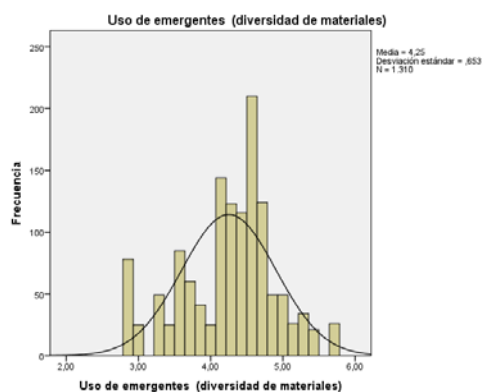


Gráfico 5.74. Distribución de frecuencias de Uso de emergentes (diversidad de materiales)

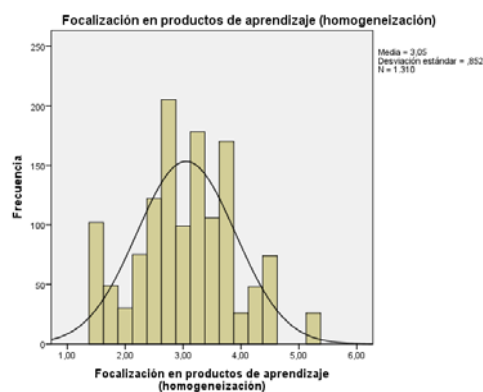


Gráfico 5.75. Distribución de frecuencias de Focalización en productos de aprendizaje (homogeneización)

Como puede apreciarse en la tabla 5.24, las medias obtenidas por el profesorado en la metodología docente desagregada en cuatro dimensiones, según el desarrollo de diferentes métodos de enseñanza de la lectura han logrado resultados diversos. En este sentido, podemos apreciar como es *el método constructivista* el que ha logrado medias más altas en *las dimensiones de escritura autónoma (aprendizaje situacional)* y *uso de emergentes (diversidad de materiales)*. Por su parte, son *el método fónico en instrucción explícita del código en actividades*, así como *el método global en focalización en productos de aprendizaje (homogeneización)*, los que han obtenido medias más altas que el resto.

Tabla 5.24. Medias aritméticas de las dimensiones de prácticas docentes para la enseñanza de la lectura por metodología empleada para la enseñanza de la misma.

Prácticas docentes para la enseñanza de la lectura	Método de enseñanza de la lectura	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
1. Instrucción explícita del código en actividades	Método Fónico	169	4.70 $\pm$ .64	1º
	Método Silábico	183	4.45 $\pm$ .87	3º
	Métodos Mixtos	630	4,53 $\pm$ .66	2º
	Método Global	134	4.40 $\pm$ .69	4º
	Metodología Constructivista	194	3.89 $\pm$ 1.19	5º
2. Escritura autónoma (aprendizaje situacional)	Método Fónico	169	4.12 $\pm$ .58	4º
	Método Silábico	183	4,53 $\pm$ .72	3º
	Métodos Mixtos	630	4.07 $\pm$ .89	5º
	Método Global	134	4.88 $\pm$ .45	2º
	Metodología Constructivista	194	4.95 $\pm$ .62	1º
3. Focalización en productos de aprendizaje, (homogeneización)	Método Fónico	169	2.66 $\pm$ .82	5º
	Método Silábico	183	3.06 $\pm$ .88	3º
	Métodos Mixtos	630	3.11 $\pm$ .65	2º
	Método Global	134	3.39 $\pm$ .62	1º
	Metodología Constructivista	194	2.95 $\pm$ 1.31	4º
4. Uso de emergentes (diversidad de materiales)	Método Fónico	169	4.40 $\pm$ .74	4º
	Método Silábico	183	4.53 $\pm$ .75	2º
	Métodos Mixtos	630	3.99 $\pm$ .62	5º
	Método Global	134	4.41 $\pm$ .20	3º
	Metodología Constructivista	194	4.58 $\pm$ .41	1º

En la dimensión 1, *instrucciones explícitas del código en actividades específicas destinadas a este fin* la puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  4.70; DT .64), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  4.53; DT .66), método silábico ( $\bar{X}$  4.45; DT .87), método global ( $\bar{X}$  4.40; DT .64) y método constructivista ( $\bar{X}$  3.89; DT 1.19).

En la dimensión 2, *escritura autónoma, aprendizaje situacional* las puntuaciones más altas corresponden al método constructivista ( $\bar{X}$  4.95; DT .62), seguida del método

global ( $\bar{X}$  4.88; DT .45), método silábico ( $\bar{X}$  4.53; DT .72), método fónico ( $\bar{X}$  4.12; DT .58) y métodos mixtos ( $\bar{X}$  4.07; DT .89).

En la dimensión 3, *focalización en producto de aprendizaje, homogeneización* las puntuaciones más altas corresponden al método global ( $\bar{X}$  3.39; DT .62), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  3.11; DT .65), método silábico ( $\bar{X}$  3.06; DT .88), método constructivista ( $\bar{X}$  2.95; DT 1.31) y método fónico ( $\bar{X}$  2.66; DT .82).

En la dimensión 4, *uso emergente, diversidad de materiales* las puntuaciones más altas corresponden al método constructivista ( $\bar{X}$  4.58; DT .41), seguido de los métodos silábico ( $\bar{X}$  4.53; DT .75), método global ( $\bar{X}$  4.41; DT .20), método fónico ( $\bar{X}$  4.40; DT .74) y métodos mixtos ( $\bar{X}$  3.99; DT .62).

Para determinar que el profesorado que practica dichos métodos de la enseñanza de la lectura afirman tener mejores resultados en relación con las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura hemos implementado la prueba de ANOVA de 1 vía de Kruskal-Wallis. Los resultados, a este respecto, han sido los siguientes (ver tabla 5.25).

**Tabla 5.25. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con las dimensiones de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
Hipótesis nula: La distribución de las puntuaciones en la correspondiente dimensión de las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, es la misma sea cual sea la metodología docente empleada para la enseñanza de la lectura.		
Prácticas docentes para la enseñanza de la lectura	Significación	Decisión
1. Instrucción explícita del código en actividades	.000***	Rechace la hipótesis nula.
2. Escritura autónoma (aprendizaje situacional)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
3. Focalización en productos de aprendizaje, (homogeneización)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
4. Uso de emergentes (diversidad de materiales)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de la puntuación directa de la dimensión correspondiente, es la misma entre las categorías de Metodología empleada para la enseñanza de la lectura y escritura.		
Se muestran significaciones asintóticas.		
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$		

Como ha ocurrido con anterioridad, también aquí se han producido diferencias estadísticamente significativas  $p < .001$  en todos los cruces, lo que parece indicar que el profesorado que practica un determinado método de enseñanza de la lectura, de igual manera, hace un uso de emergentes; diversidad de materiales e instrucción explícita en código de actividades..., realmente diferente. En este sentido, atendiendo a las medias aritméticas obtenidas por cada método mostramos una tabla resumen donde exponemos los métodos más eficaces en cada dimensión (ver tabla 5.26).



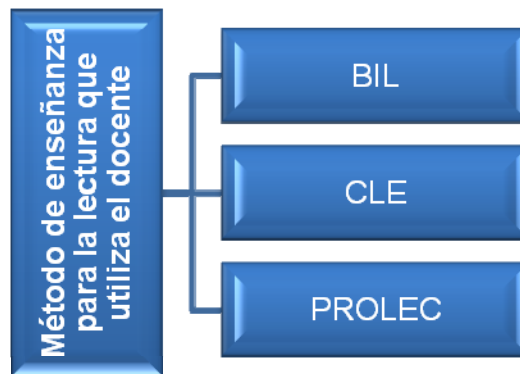
Tabla 5.26. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre las diversas dimensiones de las prácticas docente para la lectura.

DIMENSIONES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	MÉTODO/S QUE PRESENTA/N UNA TENDENCIA A LA PRÁCTICA DOCENTE		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
1. Instrucción explícita del código en actividades	Método Fónico y método mixto	Método silábico y método global	Metodología constructivista
2. Escritura autónoma (aprendizaje situacional)	Método constructivista y método global	Método silábico y método fónico	Métodos mixtos
3. Focalización en productos de aprendizaje (homogeneización)	Método Global y métodos mixtos	Método silábico y método constructivista	Método fónico
4. Uso de emergentes (diversidad de materiales)	Método constructivista y método silábico	Método global y método fónico	Métodos mixtos

Contrastes *post hoc* por binomios tomando como el método o métodos más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ , pero no entre ellos:  $p > .05$ .

## 5.5. INFLUENCIA DEL TIPO DE METODOLOGÍA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA DEL ALUMNADO

Se pretende comprobar las relaciones que existen entre cada una de las metodologías docentes para la enseñanza de la lectura sobre las variables que aportan información sobre el nivel de competencia lectora que presenta el alumnado.



**Gráfico 5.76. Influencia de la metodología de enseñanza de lectura (metodología fónico o fonético, método silábico, método mixtos, método global, o metodología constructivista) en relación con la iniciación a la lectura (BIL), al conocimiento de lenguaje escrito (CLE), a la evaluación de los procesos lectores (PROLEC), así como a la metodología docente.**

En general, los datos han mostrado que en las pruebas de evaluación de la competencia lectura en el alumnado de Educación Infantil, es el método global el que ha obtenido las mejores medias en todos los factores evaluados en la prueba BIL, seguidos del método fónico. En la prueba CLE, las puntuaciones más altas corresponden al método fónico, seguidos del método global.

En relación a la prueba PROLEC que evalúa la competencia lectora del alumnado de primer curso de Educación Primaria no hay consenso en relación al método o métodos más eficaces, entre los distintos índices principales e índices secundarios evaluados.

### **5.5.1. Influencia de la metodología docente para la enseñanza de la lectura sobre la iniciación a la lectura (BIL)**

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos a nivel descriptivo (medias aritméticas y desviaciones típicas) por cada uno de los factores y por el total de la prueba de la escala BIL (conocimiento fonológico, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos) (consultar tabla 5.27).

Tabla 5.27. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala BIL por metodología empleada para la enseñanza de la lectura.

Factores y total de la escala BIL	Métodos de enseñanza de la lectura	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Conocimiento fonológico	Método Fónico	114	31.80 ± 5.12	2º
	Método Silábico	147	26.62 ± 7.46	5º
	Métodos Mixtos	304	29.70 ± 6.27	4º
	Método Global	46	32.68 ± 3.63	1º
	Metodología Constructivista	66	30.38 ± 4.44	3º
Conocimiento alfabético	Método Fónico	114	22.25 ± 3.21	2º
	Método Silábico	147	20.34 ± 4.45	5º
	Métodos Mixtos	304	21.42 ± 4.07	4º
	Método Global	46	23.48 ± 2.63	1º
	Metodología Constructivista	66	21.92 ± 3.44	3º
Conocimiento metalingüístico	Método Fónico	114	12.96 ± 2.08	2º
	Método Silábico	147	12.91 ± 2.01	4º
	Métodos Mixtos	304	12.94 ± 3.04	3º
	Método Global	46	13.86 ± 1.61	1º
	Metodología Constructivista	66	12.52 ± 1.75	5º
Habilidades lingüísticas	Método Fónico	114	25.95 ± 3.27	2º
	Método Silábico	147	24.83 ± 3.34	5º
	Métodos Mixtos	304	25.43 ± 3.81	3º
	Método Global	46	26.58 ± 2.77	1º
	Metodología Constructivista	66	24.89 ± 4.25	4º
Procesos cognitivos	Método Fónico	114	37.03 ± 6.59	2º
	Método Silábico	147	35.95 ± 6.92	5º
	Métodos Mixtos	304	36.33 ± 7.63	4º
	Método Global	46	40.04 ± 5.45	1º
	Metodología Constructivista	66	36.34 ± 6.06	3º
Puntuación total	Método Fónico	114	88.27 ± 9.84	2º
	Método Silábico	148	80.95 ± 13.43	5º
	Métodos Mixtos	309	84.34 ± 12.84	4º
	Método Global	49	92.53 ± 6.34	1º
	Metodología Constructivista	66	85.34 ± 9.07	3º

A continuación pasamos a detallar por orden en el nivel lector del alumnado cada uno de los cinco métodos evaluados.

Las mayores puntuaciones en conocimiento fonológico lo obtiene el método global (32.68  $\bar{X}$ ; 3.63 DT), seguido del fónico (31.80  $\bar{X}$ ; 5.12 DT), constructivista (30.38  $\bar{X}$ ; 4.44 DT), mixto (29.70  $\bar{X}$ ; 6.27DT) y silábico (26.62  $\bar{X}$ ; 7.46 DT).

En conocimiento alfabético destaca el método global (23.48  $\bar{X}$ ; 2.63 DT), seguido del fónico (22.25  $\bar{X}$ ; 3.21 DT), constructivista (21.922  $\bar{X}$ ; 3.44 DT), mixto (21.42  $\bar{X}$ ; 4.07 DT) y silábico (20.34  $\bar{X}$ ; 4.45 DT).

En relación al conocimiento metalingüístico varia sensiblemente el orden en relación a los dos factores anteriores, nos encontramos en primer lugar el método global (13.86  $\bar{X}$ ; 1.63 DT), seguido del fónico (12.96  $\bar{X}$ ; 2.08 DT), mixto ((12.94  $\bar{X}$ ; 3.04 DT), silábico (12.91  $\bar{X}$ ; 2.01 DT) y constructivista (12.52  $\bar{X}$ ; 1.75 DT).

En habilidades lingüística vuelven a destacar los métodos global (26.58  $\bar{X}$ ; 2.77 DT) y fónico (25.95  $\bar{X}$ ; 3.27 DT), seguidos del método mixto (25.43  $\bar{X}$ ; 3.81 DT), constructivista (85.34  $\bar{X}$ ; 9.07 DT) y silábico (24.83  $\bar{X}$ ; 3.34 DT).

En los procesos cognitivos volvemos al patrón de los dos primeros factores al igual que en la puntuación total de la prueba.

De esta manera, en los procesos cognitivos los valores obtenidos en el método global (40.04  $\bar{X}$ ; 5.43 DT), seguido del fónico (37.03  $\bar{X}$ ; 6.59 DT), constructivista (36.34  $\bar{X}$ ; 6.06 DT), mixto (36.33  $\bar{X}$ ; 7.63DT) y silábico (35.95  $\bar{X}$ ; 6.92 DT).

Por último, en la puntuación total de la prueba los valores logrados en el método global (92.53  $\bar{X}$ ; 6.34 DT), seguido del fónico (88.27  $\bar{X}$ ; 9.84 DT), constructivista (30.38  $\bar{X}$ ; 4.44 DT), mixto (29.70  $\bar{X}$ ; 6.27DT) y silábico (80.95  $\bar{X}$ ; 13.43 DT).

Como hemos podido constatar, a nivel meramente descriptivo, hay dos métodos de la enseñanza de la lectura que destacan sobre el resto por haber alcanzado medias más altas en todos los factores y total prueba de la escala BIL, exactamente son los métodos fónico y global. No obstante hemos implementado la

prueba de ANOVA de Kruskal-Wallis para grupos independientes tantas veces como criterios hemos contemplado, es decir, para los cinco factores más el total de prueba. Los resultados a este respecto se muestran a continuación (consultar tabla 5.28).

**Tabla 5.28. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con los diferentes factores y total de prueba de la escala BIL.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
Hipótesis nula: La distribución de los niveles del siguiente factor en el BIL que presenta el alumnado, es la misma sea cual sea el método que utilice el docente		
Factor en el BIL	Significación	Decisión
Conocimiento fonológico	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Conocimiento alfabético	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Conocimiento metalingüístico	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Habilidades lingüísticas	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Procesos cognitivos	.001**	Rechace la hipótesis nula.
Puntuación total	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>metodología empleada para la enseñanza de la lectura y escritura</i> . Se muestran significaciones asintóticas. <i>*p&lt;.05 **p&lt;.01 ***p&lt;.001</i>		

Como puede apreciarse, en todos los casos, se han obtenido valores del estadístico de contraste de Kruskal-Wallis asociados a probabilidades “p” estadísticamente significativas  $p<.001$  y  $p<.01$ . Para el caso que nos ocupa, significa que una o varias metodologías empleadas (fonológico, alfabético, metalingüístico, etc.), han generado efectos diferenciales en el aprendizaje de la lecto-escritura mediante la prueba BIL operativizada en diferentes factores de conocimiento. A este respecto, podemos apreciar como en todos los casos es el método global el que obtiene mejores resultados, seguido del métodos fónicos, métodos mixtos, hasta llegar a los métodos constructivistas y métodos silábicos, los menos eficaces en el caso de iniciación a la lectura. No obstante, al igual que haremos con las otras escalas

proponemos una nueva tabla donde mostramos el método o métodos más eficaces en los factores y puntuación total de la escala de iniciación a la lectura (BIL) (consultar tabla 5.29).

**Tabla 5.29. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala BIL.**

FACTORES DE LA ESCALA BIL	MÉTODO O MÉTODOS		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
<b>Conocimiento fonológico</b>	Métodos global y fónico***	Método constructivista y mixto	Método Silábico
<b>Conocimiento alfabético</b>	Métodos global y fónico**	Método constructivista y mixto	Método Silábico
<b>Conocimiento metalingüístico</b>	Método global y fónico***	Método constructivista y mixto	Método Silábico
<b>Habilidades lingüística</b>	Método global y fónico***	Método constructivista y mixto	Método Silábico
<b>Procesos cognitivos</b>	Método global y fónico***	Método constructivista y mixto	Método Silábico
<b>Total prueba</b>	Método global y fónico***	Método constructivista y mixto	Método Silábico

Contrastes *post hoc* por binomios tomando como el método o métodos más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ , pero no entre ellos:  $p > .05$ .

### 5.5.2. Influencia del método lector en relación con el conocimiento lector (CLE)

Igual que con anterioridad, en primer lugar presentamos los resultados descriptivos (medias aritméticas y desviación típica) obtenidos por los diferentes factores que conforman la escala CLE (consultar Tabla 5.30).

Tabla 5.30. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala CLE por metodología empleada para la enseñanza de la lectura.

FACTORES DE LA ESCALA CLE	Métodos de enseñanza de la lectura	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Diferenciación entre números y letras (F1)	Método Fónico	113	59.35 ± 3.39	1º
	Método Silábico	145	57.57 ± 8.92	4º
	Método Mixto	344	58.88 ± 5.39	2º
	Método Global	53	58.51 ± 5.47	3º
	Metodología Constructivista	69	46.09 ± 22.77	5º
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	Método Fónico	113	64.87 ± 15.52	5º
	Método Silábico	144	67.80 ± 15.53	4º
	Método Mixto	332	67.98 ± 15.87	3º
	Método Global	53	71.70 ± 16.84	1º
	Metodología Constructivista	69	69.94 ± 13.81	2º
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	Método Fónico	113	24.04 ± 9.47	3º
	Método Silábico	144	24.76 ± 7.05	2º
	Método Mixto	332	23.60 ± 9.72	5º
	Método Global	53	26.79 ± 6.58	1º
	Metodología Constructivista	69	23.91 ± 9.31	4º
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	Método Fónico	113	23.98 ± 8.81	1º
	Método Silábico	144	20.96 ± 10.97	3º
	Método Mixto	332	20.59 ± 9.87	4º
	Método Global	53	21.60 ± 9.44	2º
	Metodología Constructivista	69	19.78 ± 9.41	5º
Reconocimiento de la función del recuerdo. (F5)	Método Fónico	113	39.48 ± 11.11	3º
	Método Silábico	144	40.81 ± 10.64	1º
	Método Mixto	332	37.23 ± 11.85	5º
	Método Global	53	40.55 ± 8.99	2º
	Metodología Constructivista	69	38.26 ± 11.62	4º
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura. (F6)	Método Fónico	113	22.31 ± 6.11	5º
	Método Silábico	144	24.22 ± 5.49	2º
	Método Mixto	332	23.01 ± 6.94	4º

	Método Global	53	25.51 ± 4.49	1º
	Metodología Constructivista	69	23.26 ± 5.02	3º
Localización de la primera letra y palabra de una frase.(F7)	Método Fónico	113	34.54 ± 31.19	1º
	Método Silábico	144	28.51 ± 13.01	3º
	Método Mixto	332	27.03 ± 12.05	4º
	Método Global	53	30.81 ± 12.33	2º
	Metodología Constructivista	69	26.22 ± 12.03	5º
	Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	Método Fónico	113	15.71 ± 7.55
Método Silábico		144	17.36 ± 5.97	2º
Método Mixto		332	16.17 ± 6.95	4º
Método Global		53	16.23 ± 7.65	3º
Metodología Constructivista		69	18.19 ± 4.99	1º
Reconocimiento de la palabra. (F9)		Método Fónico	113	17.30 ± 4.01
	Método Silábico	144	17,05 ± 7.30	2º
	Método Mixto	332	15.86 ± 4.23	5º
	Método Global	53	16.13 ± 5.85	3º
	Metodología Constructivista	69	16.09 ± 5.06	4º
	Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	Método Fónico	113	15.58 ± 7.37
Método Silábico		144	12.81 ± 8.52	5º
Método Mixto		332	12,44 ± 8.99	4º
Método Global		53	16.04 ± 6.95	1º
Metodología Constructivista		69	14.71 ± 7.47	3º
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio (11)		Método Fónico	113	17.35 ± 4.43
	Método Silábico	144	16.42 ± 4.79	5º
	Método Mixto	332	16,59 ± 4.61	4º
	Método Global	53	16.79 ± 4.71	3º
	Metodología Constructivista	69	16.96 ± 4.47	2º
	Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	Método Fónico	113	19,40 ± 8.08
Método Silábico		144	17.67 ± 7.51	3º
Métodos Mixtos		332	18.42 ± 20.51	2º
Método Global		53	14.36 ± 8.07	5º



Total de la prueba	Metodología Constructivista	69	17.41 ± 7.26	4º
	Método Fónico	122	332.30 ± 86.16	1º
	Método Silábico	158	323.45 ± 89.39	3º
	Método Mixto	362	312.98 ± 94.16	5º
	Método Global	60	324.17 ± 102.59	2º
	Metodología Constructivista	73	320.18 ± 85.22	4º

A continuación pasamos a detallar por orden en el nivel lector del alumnado cada uno de los cinco métodos evaluados en cada uno de los factores de la prueba CLE.

En el factor 1 *diferenciación entre números y letras las puntuación más alta* corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  59.35, DT 3.39) seguido del método mixto ( $\bar{X}$  57.57; DT 8.92), método global ( $\bar{X}$  58.88; DT 5.39); método silábico ( $\bar{X}$  58.51; DT 5.47) y método constructivista ( $\bar{X}$  46.09; DT 22.77).

En el factor 2 reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura corresponde al método global ( $\bar{X}$  71.70, DT 16.84) seguido del método constructivista ( $\bar{X}$  69.94; DT 15.83), método mixto ( $\bar{X}$  67.98; DT 15.87); método silábico ( $\bar{X}$  67.80; DT 15.53) y método fónico ( $\bar{X}$  64.87; DT 15.52).

En el factor 3 reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito *las puntuación más alta* corresponde al método global ( $\bar{X}$  26.75, DT 6.58) seguido del método silábico ( $\bar{X}$  24.76; DT 7.05), método fónico ( $\bar{X}$  24.04; DT 9.47); método constructivista ( $\bar{X}$  23.91; DT 9.31) y método mixto ( $\bar{X}$  23.60; DT 9.72).

En el factor 4 localización de la última letra y palabra de la frase las puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  23.98, DT 8.81) seguido del método global ( $\bar{X}$  21.60; DT 9.44), método silábico ( $\bar{X}$  20.96; DT 10.97); método mixto ( $\bar{X}$  19.78; DT 9.41) y método constructivista ( $\bar{X}$  19.78; DT 9.41).

En el factor 5 *reconocimiento de la función de recuerdo* las puntuación más alta corresponde al método silábico ( $\bar{X}$  40.81, DT 10.64) seguido del método global ( $\bar{X}$

40.55; DT 8.99), método fónico ( $\bar{X}$  39.48; DT 11.11); método constructivista ( $\bar{X}$  38.26; DT 11.62) y método mixto ( $\bar{X}$  37.23; DT 11.85).

En el factor 6 *reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura* las puntuación más alta corresponde al método global ( $\bar{X}$  25.51, DT 4.49) seguido del método silábico ( $\bar{X}$  24.22; DT 5.49), método constructivista ( $\bar{X}$  23.26; DT 5.02); método mixto ( $\bar{X}$  23.21; DT 6.94) y método fónico ( $\bar{X}$  22.31; DT 6.11).

En el factor 7 *localización de la primera letra y palabra de una frase* las puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  34.54, DT 31.19) seguido del método global ( $\bar{X}$  30.81; DT 12.33), método silábico ( $\bar{X}$  28.51; DT 13.01); método mixto ( $\bar{X}$  27.03; DT 12.05) y método constructivista ( $\bar{X}$  26.22; DT 12.03).

En el factor 8 *localización de la primera y última línea de un texto* las puntuación más alta corresponde al método constructivista ( $\bar{X}$  18.19, DT 4.99) seguido del método silábico ( $\bar{X}$  17.36; DT 5.97), método global ( $\bar{X}$  16.23; DT 7.65); método mixto ( $\bar{X}$  16.17; DT 6.95) y método fónico ( $\bar{X}$  15.71; DT 7.55).

En el factor 9 *reconocimiento de la palabra* las puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  17.30, DT 4.01) seguido del método silábico ( $\bar{X}$  17.05; DT 7.30), método global ( $\bar{X}$  16.13; DT 5.85); método constructivista ( $\bar{X}$  16.09; DT 5.06) y método mixto ( $\bar{X}$  15.86; DT 4.23).

En el factor 10 *reconocimiento de la escritura cursiva* las puntuación más alta corresponde al método global ( $\bar{X}$  16.04, DT 6.95) seguido del método fónico ( $\bar{X}$  15.58; DT 7.37), método constructivista ( $\bar{X}$  14.71; DT 7.47); método mixto ( $\bar{X}$  12.44; DT 8.99) y método silábico ( $\bar{X}$  12.81; DT 8.52).

En el factor 11 *reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio* las puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  17.35; DT 4.43) seguido del método constructivista ( $\bar{X}$  16.96; DT 4.47), método global ( $\bar{X}$  16.79; DT 4.71); método mixto ( $\bar{X}$  16.59; DT 4.61) y método silábico ( $\bar{X}$  16.42; DT 4.79).

En el factor 12 *reconocimiento de la frase y sus características* las puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  19.40; DT 8.08) seguido del método mixto ( $\bar{X}$  18.42; DT 20.51), método silábico ( $\bar{X}$  17.67; DT 7.51); método constructivista ( $\bar{X}$  17.41; DT 7.26) y método global ( $\bar{X}$  14.36; DT 8.07).

En el total de la prueba las puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  332.30, DT 86.16) seguido del método global ( $\bar{X}$  324.17; DT 102.59), método silábico ( $\bar{X}$  323.45; DT 89.39); método constructivista ( $\bar{X}$  320.18; DT 85.22) y método mixto ( $\bar{X}$  312.98; DT 94.16).

En relación con las puntuaciones logradas por los distintos métodos de lectura en las diferentes puntuaciones factoriales y total de prueba de la escala CLE podemos apreciar, igualmente, algunas disparidades evidentes a nivel de medias aritméticas. Para determinar, si realmente estas diferencias se deben a la influencia del método de lecto-escritura hemos implementado la prueba de ANOVA de Kruskal-Wallis para muestras independientes habiéndose obtenidos los siguientes resultados (consultar tabla 5.31).

**Tabla 5.31. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con los diferentes factores y total de prueba de la escala CLE.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
Hipótesis nula: La distribución de los niveles del siguiente factor en el CLE que presenta el alumnado, es la misma sea cual sea el método que utilice el docente.		
Factor en el CLE	Significación	Decisión
Diferenciación entre números y letras (F1)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	.027*	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	.024	Rechaza la hipótesis nula.
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	.002**	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento de la función del recuerdo.(F5).	.009**	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura. (F6)	.002**	Rechace la hipótesis nula.
Localización de la primera letra y palabra de una frase. (F7)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	.020*	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento de la palabra. (F9)	.002**	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio. (F11)	.422	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la frase y sus características. (F12)	.004**	Rechace la hipótesis nula.
<b>Puntuación total</b>	.027	Rechaza la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación factorial directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>metodología empleada para la enseñanza de la lectura y escritura</i> .		
Se muestran significaciones asintóticas.		
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$		

Como puede apreciarse, en la mayoría de cruces se han generado diferencias estadísticamente significativas  $p < .05$ ;  $p < .01$  y  $p < .001$ . Con más detalle mostramos en la tabla 5.22 donde indicamos el método o métodos más eficaces cuando se han producido diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 5.32. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala CLE.**

FACTORES DE LA ESCALA CLE	MÉTODO O MÉTODOS		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Diferenciación entre números y letras (F1)	Método fónico y mixto	Método global y silábico	Método constructivista
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	Método global y constructivista	Método mixto y silábico	Método fónico
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	Método global y silábico	Método fónico y constructivista.	Método mixto
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	Método fónico y método global	Método silábico y mixtos	Método constructivista
Reconocimiento de la función del recuerdo. (F5)	Métodos silábico y global	Método fónico y método mixtos	Método mixto
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura. (F6)	Método global y silábico	Método constructivista y método mixtos	Método fónico
Localización de la primera letra y palabra de una frase. (F7)	Método fónico y método global	Método silábico y método mixtos	Método constructivista
Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	Método constructivista y método silábico	Método global y método mixto	Método fónico
Reconocimiento de la palabra. (F9)	Métodos silábico y fónico	Método global y método constructivista	Método mixtos
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	Método global y método fónico	Método constructivista y método mixtos	Método silábico
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio. (F11)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la frase y sus características. (F12)	Método fónico*** y método mixtos	Método silábico y método constructivista	Método global
Puntuación total	Método fónico y método global	Método silábico y método constructivista	Métodos mixtos
Contrastes <i>post hoc</i> por binomios tomando como el método o métodos más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ , pero no entre ellos: $p > .05$ .			

Como puede observarse, las mejores puntuaciones las obtiene el método fónico seguido del método global, silábico y los menos eficaces método mixto y método constructivista (ver tabla 5.32).

Si bien podemos apreciar que el método fónico obtiene en mayor número de factores las máximas puntuaciones (F1, F4, F7, F12 y puntuación total), si bien cabe destacar, que alcanza las puntuaciones más bajas en otros tres factores (F2, F6 y F8) (ver tabla 5.32).

### 5.5.3. Influencia del método lector en relación con la evaluación de los procesos lectores (PROLEC)

En primer lugar, presentamos los resultados descriptivos (medias aritméticas y desviación típica) obtenidos por cada uno de los índices principales e índices secundarios (precisión, velocidad) (consultar tabla 5.33).

**Tabla 5.33. Medias aritméticas de los factores de la escala PROLEC por metodología empleada para la enseñanza de la lectura**

Factores de la escala PROLEC	Métodos de enseñanza de la lectura	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Nombre de Letras	Método Fónico	46	62.33 $\pm$ 29.94	4º
	Método Silábico	25	69.68 $\pm$ 29.21	3º
	Métodos Mixtos	249	69.98 $\pm$ 34.71	2º
	Método Global	64	70.29 $\pm$ 28.69	1º
	Metodología Constructivista	113	61.47 $\pm$ 31.06	5º
Igual-Diferente	Método Fónico	46	14.53 $\pm$ 6.21	3º
	Método Silábico	25	11.74 $\pm$ 4.56	2º
	Métodos Mixtos	243	15.15 $\pm$ 6.26	5º
	Método Global	62	15.04 $\pm$ 6.85	1º
	Metodología Constructivista	113	18.01 $\pm$ 16.97	4º
Lectura de palabras	Método Fónico	46	47.80 $\pm$ 25.21	4º
	Método Silábico	25	48.04 $\pm$ 24.50	2º
	Métodos Mixtos	247	51,92 $\pm$ 27.32	1º
	Método Global	62	41,55 $\pm$ 21.21	5º
	Metodología Constructivista	113	47,94 $\pm$ 24.29	3º

Lectura de pseudopalabras	Método Fónico	45	35,18 ± 17.02	4º
	Método Silábico	25	39,08 ± 22.07	1º
	Métodos Mixtos	245	38,57 ± 15.52	2º
	Método Global	62	34,94 ± 19.91	5º
	Metodología Constructivista	114	36,95 ± 19.88	3º
Estructuras Gramaticales	Método Fónico	46	12.16 ± 2.98	4º
	Método Silábico	25	10.88 ± 3.30	5º
	Métodos Mixtos	267	12.40 ± 2.63	2º
	Método Global	72	12.32 ± 2.42	3º
	Metodología Constructivista	118	13.06 ± 2.25	1º
Signo de puntuación	Método Fónico	163	7.75 ± 4.23	3º
	Método Silábico	182	5.89 ± 5.67	5º
	Métodos Mixtos	624	9.31 ± 4.80	1º
	Método Global	133	6.06 ± 2.79	4º
	Metodología Constructivista	182	8.61 ± 4.29	2º
Comprensión de oraciones	Método Fónico	169	14.45 ± 2.14	3º
	Método Silábico	183	12.70 ± 2.80	5º
	Métodos Mixtos	629	14.46 ± 1.83	2º
	Método Global	131	13.84 ± 2.74	4º
	Metodología Constructivista	192	14.92 ± 1.46	1º
Comprensión de textos	Método Fónico	166	6.68 ± 4.40	1º
	Método Silábico	182	3.56 ± 2.32	5º
	Métodos Mixtos	614	4.67 ± 2.78	2º
	Método Global	120	4.44 ± 3.59	3º
	Metodología Constructivista	190	4.01 ± 2.26	4º
Comprensión Oral	Método Fónico	165	3.37 ± 2.15	4º
	Método Silábico	177	2.76 ± 2.55	5º
	Métodos Mixtos	611	4.16 ± 2.81	2º
	Método Global	126	4.36 ± 3.12	1º
	Metodología Constructivista	189	3.80 ± 2.52	3º
Nombre de letras (Precisión)	Método Fónico	169	17.34 ± 3.48	5º
	Método Silábico	183	18.52 ± 1.47	3º
	Métodos Mixtos	630	18.54 ± 1.70	2º
	Método Global	134	17.95 ± 2.41	4º

	Metodología Constructivista	192	18.65± 1.97	1º
Igual-Diferente (Precisión)	Método Fónico	169	16.82± 3.89	5º
	Método Silábico	183	18.26± 1.54	1º
	Métodos Mixtos	630	18.07± 2.45	2º
	Método Global	134	17.92± 1.95	4º
	Metodología Constructivista	192	18.05± 2.30	3º
Lectura de palabras (P recisión)	Método Fónico	169	36.02± 8.18	5º
	Método Silábico	183	39.35± 2.08	1º
	Métodos Mixtos	630	38.43± 3.25	2º
	Método Global	134	37.59± 4.29	3º
	Metodología Constructivista	191	36.65± 7.48	4º
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	Método Fónico	169	34.48± 7.93	5º
	Método Silábico	183	38.78± 2.73	1º
	Métodos Mixtos	630	37.44± 3.63	2º
	Método Global	134	36.34± 5.22	3º
	Metodología Constructivista	189	35.91± 7.41	4º
Signos de puntuación (Precisión)	Método Fónico	165	7.77± 3.38	4º
	Método Silábico	182	7.08± 3.41	5º
	Métodos Mixtos	628	9.41± 2.13	1º
	Método Global	133	8.60± 2.40	3º
	Metodología Constructivista	189	8.95± 2.55	2º
Nombre de letras (Velocidad)	Método Fónico	169	36.84± 21.22	4º
	Método Silábico	183	33.64 ± 18.81	2º
	Métodos Mixtos	628	35.22 ± 28.36	3º
	Método Global	134	34.54 ± 21.72	1º
	Metodología Constructivista	192	39.70± 22.55	5º
Igual-Diferente (Velocidad)	Método Fónico	169	131.93 ± 47.28	2º
	Método Silábico	183	157.26 ± 56.55	5º
	Métodos Mixtos	628	136.09 ± 46.41	4º
	Método Global	134	129.46 ± 45.15	1º
	Metodología Constructivista	192	133.93± 38.70	3º
Lectura de palabras (Velocidad)	Método Fónico	169	99.63± 55.60	2º
	Método Silábico	183	107.55 ± 46.68	4º
	Métodos Mixtos	628	94.98 ± 56.55	1º



	Método Global	134	130.37 ± 96.57	5º
	Metodología Constructivista	192	99.92± 51.57	3º
Lectura de Pseudopalabras (Velocidad)	Método Fónico	168	117.89± 49.38	3º
	Método Silábico	183	128.22 ± 53.26	4º
	Métodos Mixtos	628	113.65 ± 52.94	1º
	Método Global	134	152.17 ± 139.47	5º
	Metodología Constructivista	192	116.78± 41.80	2º
Signo de puntuación (Velocidad)	Método Fónico	167	132.00± 129.00	3º
	Método Silábico	183	142.83 ± 45.80	4º
	Métodos Mixtos	626	120.05 ± 60.39	1º
	Método Global	134	173.61 ± 112.53	5º
	Metodología Constructivista	192	120.98± 57.400	2º

A continuación pasamos a detallar por orden en el nivel lector del alumnado cada uno de los cinco métodos evaluados por cada uno de los índices principales e índices secundarios (precisión, velocidad) de la prueba PROLEC que como veremos, no sigue una misma secuencia en ninguno de los factores.

De esta forma, los métodos fónicos obtiene la mejor puntuación en comprensión de textos. Los métodos silábicos lo alcanzan en lectura de pseudopalabras y signos de puntuación mientras que los métodos mixtos en lectura de palabras. Los métodos globales lo logran en nombre de la letra, igual-diferente y comprensión oral y los métodos constructivistas en estructuras gramaticales y comprensión de oraciones.

En nombre de las letras, la puntuación más alta corresponde al método global, ( $\bar{X}$  70.29; DT 28.69) seguido del métodos mixtos ( $\bar{X}$  69.98; DT 34.71), método silábico ( $\bar{X}$  69.68; DT 29.21), método fónico ( $\bar{X}$  62.33; DT 29.94) y método constructivista ( $\bar{X}$  61.47; DT 31.06).

En igual diferente, la puntuación más alta corresponde al método global, ( $\bar{X}$  15.04; DT 6.85) seguido del métodos silábico ( $\bar{X}$  11.74; DT 4.56), método fónico ( $\bar{X}$  14.53; DT 6.21), método constructivista ( $\bar{X}$  14.53; DT 6.21), método silábico ( $\bar{X}$  11.74; DT 4.56) y métodos mixtos ( $\bar{X}$  15.15; DT 6.26).

En lectura de palabras, la puntuación más alta corresponde a los métodos mixtos, ( $\bar{X}$  51.92; DT 27.32) seguido del métodos silábico ( $\bar{X}$  48.04; DT 24.50), método constructivista ( $\bar{X}$  47.94; DT 24.29), método fónico ( $\bar{X}$  47.80; DT 25.21) y método global ( $\bar{X}$  41.55; DT 21.21).

En lectura de pseudopalabras, la puntuación más alta corresponde al métodos silábico, ( $\bar{X}$  39.08; DT 22.07) seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  38.57; DT 15.52), método constructivista ( $\bar{X}$  36.95; DT 19.88), método fónico ( $\bar{X}$  35.18; DT 17.02) y método global ( $\bar{X}$  34.94; DT 19.91).

En estructura gramaticales, la puntuación más alta corresponde método constructivista ( $\bar{X}$  13.06; DT 2.25), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  12.40; DT 2.63), método global ( $\bar{X}$  12.32; DT 2.42), método fónico ( $\bar{X}$  12.16; DT 2.98) y método silábico ( $\bar{X}$  10.88; DT 3.30).

En signos de puntuación, la puntuación más alta corresponde a los métodos mixtos ( $\bar{X}$  9.31; DT 4.80) seguido del método constructivista ( $\bar{X}$  8.61; DT 4.29), método fónico ( $\bar{X}$  7.75; DT 4.29), método global ( $\bar{X}$  6.06; DT 2.79) y método silábico ( $\bar{X}$  5.89; DT 5.67).

En comprensión de oraciones, la puntuación más alta corresponde al método constructivista ( $\bar{X}$  14.92; DT 1.46), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  14.46; DT 1.83), método fónico ( $\bar{X}$  14.45 DT 2.14), método global ( $\bar{X}$  13.84; DT 2.74) y método constructivista ( $\bar{X}$  12.70; DT 2.80).

En comprensión oral, la puntuación más alta corresponde al método global ( $\bar{X}$  4.36; DT 3.12), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  4.16; DT 2.81), método constructivista ( $\bar{X}$  3.80; DT 2.52), método fónico ( $\bar{X}$  3.37; DT 2.15) y método silábico ( $\bar{X}$  2.76 DT 2.55).

En comprensión de textos, la puntuación más alta corresponde al método fónico ( $\bar{X}$  6.68; DT 4.40), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  4.67 DT 2.78), método global ( $\bar{X}$  4.44; DT 3.59), método constructivista ( $\bar{X}$  4.01; DT 2.26) y método silábico ( $\bar{X}$  3.56; DT 2.32).

En relación, al índices secundarios de precisión, el método silábico obtiene la mejor puntuación tres de los cinco factores (igual-diferente, lectura de palabra y lectura de pseudopalabras) mientras que en los índices secundarios de velocidad son los métodos mixtos los que logran la mayor puntuación en tres de los cinco factores (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación).

A continuación, vamos a detallar al igual que con los índices principales las puntuaciones obtenidas por orden de eficacia.

El índice de precisión nombre de letras, la puntuación más alta corresponde al método constructivista ( $\bar{X}$  18.65; DT 1.97), seguido del métodos mixtos ( $\bar{X}$  18.54; DT 1.70), método silábico ( $\bar{X}$  18.52; DT 1.47), método global ( $\bar{X}$  17.95; DT 2.41) y método fónico ( $\bar{X}$  17.34; DT 3.48).

El índice de precisión igual-diferente, la puntuación más alta corresponde al método silábico ( $\bar{X}$  18.26; DT 1.54), seguido del métodos mixtos ( $\bar{X}$  18.07; DT 2.45), método constructivista ( $\bar{X}$  18.05; DT 2.30), método global ( $\bar{X}$  17.92; DT 1.95) y método fónico ( $\bar{X}$  16.82; DT 3.89).

El índice de precisión lectura de palabras, la puntuación más alta corresponde al método silábico ( $\bar{X}$  39.35; DT 2.08), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  38.43; DT 3.25), método global ( $\bar{X}$  37.59; DT 4.29), método constructivista ( $\bar{X}$  36.65; DT 7.48) y método fónico ( $\bar{X}$  36.02; DT 8.18).

El índice de precisión lectura de pseudopalabras, la puntuación más alta corresponde al método silábico ( $\bar{X}$  38.78; DT 2.73), seguido de los métodos mixtos ( $\bar{X}$  37.44; DT 3.63), método global ( $\bar{X}$  36.34; DT 5.22), método constructivista ( $\bar{X}$  35.91; DT 7.41) y método fónico ( $\bar{X}$  34.48; DT 7.93).

El índice de precisión signos de puntuación, la puntuación más alta corresponde a los métodos mixtos ( $\bar{X}$  9.41; DT 2.13), seguido del método constructivista ( $\bar{X}$  8.95; DT 2.55), método global ( $\bar{X}$  8.60; DT 2.40), método fónico ( $\bar{X}$  7.77; DT 3.38) y método silábico ( $\bar{X}$  7.08; DT 3.41).

El índice de velocidad nombre de la letra, la puntuación más alta corresponde al método silábico ( $\bar{X}$  33.64; DT 18.81), seguido de método global ( $\bar{X}$  34.54; DT 21.72), métodos mixtos ( $\bar{X}$  35.22; DT 28.36), método fónico ( $\bar{X}$  36.84; DT 21.22) y método constructivista ( $\bar{X}$  39.70; DT 22.50).

El índice de velocidad igual-diferente, la puntuación más alta corresponde al método global ( $\bar{X}$  129.46; DT 14.15), seguido del método fónico ( $\bar{X}$  131.93; DT 47.28), método constructivista ( $\bar{X}$  133.93; DT 38.70), métodos mixtos ( $\bar{X}$  136.09; DT 46.41) y método silábico ( $\bar{X}$  157.26; DT 56.55).

El índice de velocidad lectura de palabras, la puntuación más alta corresponde a los métodos mixtos ( $\bar{X}$  94.98; DT 56.55), seguido del método fónico ( $\bar{X}$  99.63; DT 55.60), método constructivista ( $\bar{X}$  99.92; DT 51.57), método silábico ( $\bar{X}$  107.55; DT 46.68) y método global ( $\bar{X}$  130.37; DT 96.57).

El índice de velocidad lectura de pseudopalabras, la puntuación más alta corresponde a los métodos mixtos ( $\bar{X}$  113.65; DT 52.94), seguido del método constructivista ( $\bar{X}$  116.78; DT 41.80), método fónico ( $\bar{X}$  117.89; DT 49.38), método silábico ( $\bar{X}$  128.22; DT 53.26) y método global ( $\bar{X}$  152.17; DT 139.47).

El índice de velocidad signos de puntuación, la puntuación más alta corresponde a los métodos mixtos ( $\bar{X}$  120.05; DT 60.39), seguido del método constructivista ( $\bar{X}$  120.98; DT 57.40), método fónico ( $\bar{X}$  132.00; DT 129.00), método silábico ( $\bar{X}$  142.83; DT 45.80) y método global ( $\bar{X}$  173.61; DT 112.63).

También en la escala PROLEC podemos apreciar la obtención de medias aritméticas dispares, no tanto en los primeros cuatro factores, donde no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre métodos, como en el resto donde sí las ha habido. Para determinar, si realmente estas diferencias se deben a la influencia del método de lecto-escritura hemos implementado la prueba de ANOVA de Kruskal-Wallis para muestras independientes habiéndose obtenidos los siguientes resultados (consulta tabla 5.34).

**Tabla 5.34 Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable métodos de la enseñanza de la lectura con los diferentes factores de prueba de la escala PROLEC.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
<b>Hipótesis nula:</b> La distribución de los niveles del siguiente factor en el PROLEC que presenta el alumnado, es la misma sea cual sea el método que utilice el docente.		
Factor en el PROLEC	Significación	Decisión
Nombre de Letras	.111	Conserve la hipótesis nula.
Igual-Diferente	.148	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de palabras	.092	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de pseudopalabras	.119	Conserve la hipótesis nula.
Gramaticales	.007**	Rechace la hipótesis nula.
Signos de puntuación	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Comprensión de oraciones	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Comprensión de textos	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Comprensión Oral	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Nombre de letras (Precisión)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Igual-Diferente (Precisión)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Lectura de palabras (Precisión)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Signos de puntuación (Precisión)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Nombre de letras (Velocidad)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Igual-Diferente (Velocidad)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Lectura de palabras (Velocidad)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Lectura de Pseudopalabras (Velocidad)	.000***	Rechace la hipótesis nula.

Signos de puntuación (Velocidad)	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>metodología empleada para la enseñanza de la lectura y escritura</i> .		
Se muestran significaciones asintóticas.		
<i>*p&lt;.05 **p&lt;.01 ***p&lt;.001</i>		

Como en el caso de la escala CLE, también en PROLEC puede apreciarse que en quince de diecinueve cruces se han generado diferencias estadísticamente significativas  $p<.05$ ;  $p<.01$  y  $p<.001$ . Con más detalle mostramos la siguiente tabla donde indicamos el método o métodos más eficaces cuando se han producido diferencias estadísticamente significativas (consultar tabla 5.35).

**Tabla 5.35. Método o métodos más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores de la escala PROLEC.**

FACTORES DE LA ESCALA PROLEC	MÉTODO O MÉTODOS		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Nombre de Letras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Igual-Diferente	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de palabras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de pseudopalabras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Estructuras Gramaticales	Método constructivista y métodos mixtos	Método global y método fónico	Método fónico
Signos de puntuación	Métodos mixtos y método constructivista	Método mixtos y método global	Método silábico
Comprensión de oraciones	Método constructivista y métodos mixtos	Método fónico y método global	Método silábico
Comprensión de textos	Método silábico y método fónico	Método global y método constructivista	Método silábico
Comprensión Oral	Método global y métodos mixtos	Método constructivista y método fónico	Método silábico
Nombre de letras (Precisión)	Método constructivista y método mixtos	Método silábico y método global	Método fónico
Igual-Diferente (Precisión)	Método silábico y métodos mixtos	Método constructivista y método global	Método fónico
Lectura de palabras (Precisión)	Método silábico y métodos mixtos	Método global y método constructivista	Método fónico
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	Método silábico y métodos mixtos	Método global y método constructivista	Método fónico
Signos de puntuación (Precisión)	Métodos mixtos y método constructivista	Método global y método fónico	Método silábico
Nombre de letras (Velocidad)	Método global y método silábico	Método mixtos y método fónico	Método constructivista
Igual-Diferente (Velocidad)	Método global y método fónico	Método constructivista y métodos mixtos	Método silábico
Lectura de palabras (Velocidad)	Métodos mixtos y método fónico	Método constructivista y método silábico	Método global
Lectura de Pseudopalabras	Métodos mixtos y método constructivista	Método fónico y método silábico	Método global

(Velocidad)			
Signos de puntuación (Velocidad)	Métodos mixtos y método constructivista	Método fónico y método silábico	Método global
Contrastes <i>post hoc</i> por binomios tomando como el método o métodos más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ , pero no entre ellos: $p > .05$ .			

Como ya adelantábamos, en los distintos índices principales no hay consenso en relación al método de lectura más eficaz. El método constructivista adquiere sus puntuaciones más altas en la estructura gramatical y comprensión de oraciones. Los signos de puntuación puntúan más alto en los métodos mixtos mientras que comprensión oral en el método global y la comprensión de textos en el método silábico.

Sin embargo, hay mayor consenso en relación al método menos eficaz, coincide con el método silábico en cuatro de los cinco índices principales evaluados.

El método silábico adquiere la puntuación más alta en los índices secundarios de precisión igual-diferente, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras. Los métodos mixtos puntúan más alto en signos de puntuación mientras que el método constructivista lo hace en nombre de letras.

En los índices secundarios de precisión hay acuerdo en relación al método menos eficaz que corresponde al método fónico en cuatro de los cinco índices evaluados.

Los métodos mixtos obtiene mejores puntuaciones en los índices secundarios de velocidad lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación mientras que el método global lo hace en nombre de letras e igual-diferente.

En los índices secundarios de velocidad hay acuerdo en relación al método menos eficaz que corresponde al método global en tres de los cinco índices evaluados (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación mientras que el



método constructivista puntúa en nombre de las letras y método silábico en igual-diferente.

A continuación pasamos a describir las relaciones entre los hábitos y actitudes lectoras de la familia con el nivel de competencia lectora alcanzada por sus hijos con las tres pruebas de evaluación utilizadas.

## **5.6. RELACIÓN ENTRE LOS HÁBITOS Y LAS ACTITUDES LECTORAS DE LA FAMILIA CON LA COMPETENCIA LECTORA DEL ALUMNADO**

La influencia de los hábitos y actitudes lectoras de la familia y la competencia lectora del alumnado tiene como objetivo analizar la relación que existe entre el conocimiento que poseen sobre la lengua escrita en el último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, y los hábitos y actitudes lectoras que dicen tener las familias con el fin de identificar si determinados hábitos y actitudes lectoras ayudan a abordar el aprendizaje inicial de la lengua escrita con éxito.

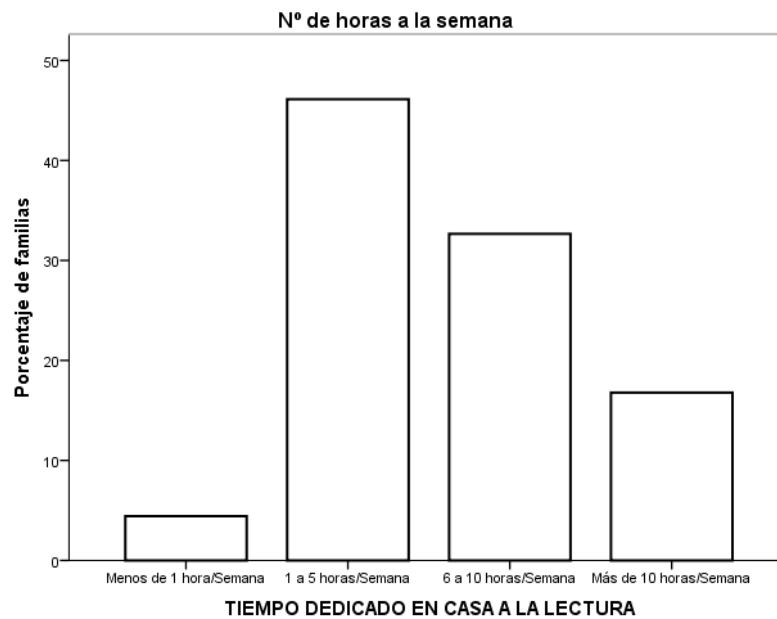
### **5.6.1. Descripción de las habilidades y actitudes lectoras de la familia**

Se ha utilizado un cuestionario mostrado por Gil (2008) para recoger información sobre los hábitos y actitudes lectoras de la familia. Concretamente, como mencionamos en el capítulo anterior, se preguntó a los padres sobre el número de horas semanales dedicadas por ellos a la lectura. Además, se les presentó una serie de cinco afirmaciones acerca de la lectura para que expresaran su grado de acuerdo con las mismas, utilizando una escala de cuatro grados que iban desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo. Las cinco afirmaciones hacían referencia a la motivación y el gusto por la lectura, y a la importancia conferida a esta actividad en el seno de la familia.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la descripción de las variables hábitos lectores y actitudes de las familias, así como su relación con el nivel lector alcanzado por el alumnado en las diversas pruebas (BIL, CLE y PROLEC).

### 5.6.1.1. Hábitos lectores de la familia

El promedio de lectura que dedican la familia a la lectura semanal de libros, revistas, periódicos y materiales de trabajo es de ( $\bar{X}$  2.62; DT .813; ET .026). En concreto, se ha encontrado que la mayoría de las familias dedican a la lectura semanalmente entre 1 y 5 horas (el 46.2%). El hábito lector entre 5 y 10 horas es el siguiente más común (el 32.6% así lo afirman), seguido de los que leen más de 10 horas (el 16.8%), y sólo un 4.4% indica dedicarle menos de 1 hora (consultar gráfico 5.77).



**Gráfico 5.77** Tiempo a la semana dedicado por los padres a la lectura en casa (libros, revistas, periódicos, material de trabajo).

### 5.6.1.2. Actitudes lectoras de la familia

En general, se puede decir que las familias presentan una actitud favorable hacia la lectura (consultar tabla 5.36).

La tendencia parece ser que, aunque nadie indica que no están nada de acuerdo en que leen sólo por obligación, es que no leen por obligación. Así, encontramos que el 71.8% no están nada de acuerdo ante dicha afirmación, seguido de aquellos que están bastante de acuerdo (23.7%) o muy de acuerdo (sólo un 4.5%).

El gusto por la lectura se encuentra extendido entre las familias, las cuales muestran una actitud favorable en compartir sus lecturas con otras personas o en relación a que les gusta leer. En concreto, la mayoría indica que le gusta hablar sobre libros con otras personas bastante o muy de acuerdo (78%) ante un 22% que indica estar poco o nada de acuerdo. De manera similar, a la mayoría le gusta pasar el tiempo leyendo (el 72.2% dice que muy de acuerdo o bastante) frente al 27.8% que indicar gustarle poco o nada.

**Tabla 5.36. Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para las actitudes de los padres hacia la familia.**

Ítems	Porcentajes				$\bar{X}$	Error $\bar{X}$
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo		
Leo sólo por obligación	0	71.8	23.7	4.5	2.67 ± .55	.01
Me gusta hablar de libros con otras personas	3.6	18.4	47.0	31.0	1.95 ± .79	.02
Me gusta pasar mi tiempo leyendo	5.4	22.4	42.9	29.3	2.04 ± .85	.02
Leo sólo si necesito información	8.4	45.5	34.8	11.3	2.60 ± .98	.03
Leer es una actividad importante en mi casa	2.3	12.8	44.2	40.7	1.77 ± .75	.02

A pesar que la opinión de las familias no se encuentran tan claramente diferenciadas como en ítems anteriores, cuando se les pregunta si leen sólo si necesitan información, la mayoría se posiciona en que están poco o nada de acuerdo con dicho enunciado (53.9%) frente a aquellos que están bastante o muy de acuerdo (46.1%).

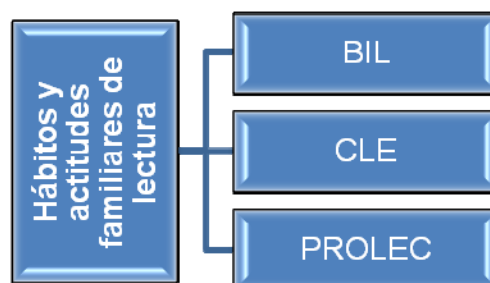
Finalmente indicar que hay una clara tendencia a creer que leer es una actividad importante en las casas de las familias (así lo indica el 84,9% de las familias frente al 15,1 % que se encuentran en contra).

### 5.6.2. Influencia del tipo de hábitos y actitudes de lectura familiares y su relación con la competencia lectora del alumnado

Para la determinación de la influencia de la variable hábitos lectores familiares en las diversas variables contempladas como dependientes (BIL, CLE y PROLEC), hemos tomado en consideración el ítem 4 sobre el cuestionario del tipo de hábitos y actitudes de lectura familiares (intervalos de número de horas de lectura semanal) y, además hemos conformado una nueva variable tipo *dummy* a partir del sumatorio de cinco subítems de respuesta escalar que conforman el ítem 5 del cuestionario, sobre actitudes familiares hacia la lectura. Los cinco subítems tienen respuestas comprendidas de 1 a 4. Debemos aclarar, además, que tanto el subitem 1, como el 4 han sido recodificados inversamente, ya que sus enunciados estaban formulados en contra de los hábitos lectores en la familia. Los niveles de actitudes lectoras familiares quedaron, tras dividir en tres notas de corte similares (percentiles 33 y 66) el sumatorio de los cinco subítems, por consiguiente, de la siguiente forma:

- a) Nivel bajo: puntuación < 10 puntos (<p33)
- b) Nivel medio: puntuación entre 10.01 y 12 puntos (entre el p33 y el p66)
- c) Nivel alto: puntuación >12 puntos (>p66).

En el siguiente grafico 5.78 mostramos la influencia en los habitos y actitudes lectora de las familias con cada una de las pruebas evaluadas al alumnado de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria que pasamos a detallar seguidamente.



**Gráfico 5.78. Influencia de los Hábitos y actitudes familiares lectura en relación con la iniciación a la lectura (BIL), al conocimiento de lenguaje escrito (CLE) y a la evaluación de los procesos lectores (PROLEC).**

A continuación pasamos a detallar las relaciones encontradas entre los hábitos lectoras de las familias y el nivel competencial de sus hijos en las tres pruebas evaluadas.

#### **5.6.2.1. Relación entre los hábitos lectores de la familia (horas de lectura semanales) y la competencia lectora del alumnado**

Los resultados de la prueba BIL son congruentes, dado que a mayor hábitos lectores familiares se espera un mayor índice de inicio a la lectura en los hijos.

En la prueba de conocimiento del lenguaje escrito (CLE) hay menos consenso en relación al hábito número de horas por semana que dedican a leer las familias, se mueven mayoritariamente en las franjas 6 a 10 horas y 1 a 5 horas mientras si coinciden en puntuar más bajo menos de 1 hora que afecta a diez de los doce factores y total de la prueba.

En la prueba PROLEC, el alumnado con mayor competencia lectora son aquellos cuyas familias tienen mejores hábitos lectores (numero de horas/semana).

##### ***5.6.2.1.1. Relación entre los hábitos lectores de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba BIL***

En general, puede apreciarse como en todos los factores y total de prueba (menos en el de procesos cognitivos) el nivel de hábito de lectura que ha logrado mejores medias ha correspondido a “más de 10 horas/semana” (consultar tabla 5.35).

**Tabla 5.37. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala BIL por hábitos lectores familiares (horas lectura semanal).**

Factores de la escala BIL	Hábitos lectores familiares (horas de lectura semanal)	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Conocimiento fonológico	Menos de 1 hora/Semana	27	30.61 $\pm$ 3.82	2º
	1 a 5 horas/Semana	252	29.56 $\pm$ 5.94	4º
	6 a 10 horas/Semana	162	29.59 $\pm$ 7.63	3º
	Más de 10 horas/Semana	81	31.48 $\pm$ 5.64	1º
Conocimiento alfabético	Menos de 1 hora/Semana	27	21.07 $\pm$ 3.36	4º
	1 a 5 horas/Semana	252	21.79 $\pm$ 3.74	2º
	6 a 10 horas/Semana	162	21.49 $\pm$ 4.35	3º
	Más de 10 horas/Semana	81	22.36 $\pm$ 2.79	1º
Conocimiento metalingüístico	Menos de 1 hora/Semana	27	12.48 $\pm$ 2.05	4º
	1 a 5 horas/Semana	252	12.99 $\pm$ 2.04	3º
	6 a 10 horas/Semana	162	13.26 $\pm$ 3.49	2º
	Más de 10 horas/Semana	81	13.49 $\pm$ 1.67	1º
Habilidades lingüísticas	Menos de 1 hora/Semana	27	25.54 $\pm$ 2.11	3º
	1 a 5 horas/Semana	252	25.72 $\pm$ 3.10	2º
	6 a 10 horas/Semana	162	25.41 $\pm$ 3.80	4º
	Más de 10 horas/Semana	81	26.23 $\pm$ 2.93	1º
Procesos cognitivos	Menos de 1 hora/Semana	27	38.52 $\pm$ 4.80	1º
	1 a 5 horas/Semana	252	36.99 $\pm$ 6.61	3º
	6 a 10 horas/Semana	162	36.31 $\pm$ 7.55	4º
	Más de 10 horas/Semana	81	37,84 $\pm$ 7.03	2º
Puntuación Total	Menos de 1 hora/Semana	27	85,66 $\pm$ 7.89	2º
	1 a 5 horas/Semana	254	85.54 $\pm$ 11.09	3º
	6 a 10 horas/Semana	163	84.35 $\pm$ 13.45	4º
	Más de 10 horas/Semana	81	88.93 $\pm$ 10.29	1º

En *conocimiento fonológico*, la puntuación más altas corresponden a más de 10 horas de lectura/semana ( $\bar{X}$  31.48; DT 5.64) seguido de menos de 1 hora de lectura/semana ( $\bar{X}$  30.61; DT 3.82), entre 6 a 10 horas de lecturas /semana ( $\bar{X}$  29.59; DT 7.63) y, por último, entre 1 a 5 horas de lecturas/semana ( $\bar{X}$  29.56; DT 5.93).

En *conocimiento alfabético*, la puntuación más altas corresponden a más de 10 horas de lectura/semana ( $\bar{X}$  22.36; DT 2.79); seguido entre 1 a 5 horas de lecturas /semana ( $\bar{X}$  21.79; DT 3.74), entre 6 a 10 horas de lecturas/semana ( $\bar{X}$  21.49; DT 4.35) y, por último, menos de 1 hora de lectura/semana ( $\bar{X}$  21.07; DT 3.36).

En *conocimiento metalingüístico*, la puntuación más altas corresponden a más de 10 horas de lectura/semana ( $\bar{X}$  13.49; DT 1.67); seguido de, entre 6 a 10 horas de lecturas /semana ( $\bar{X}$  13.26; DT 3.49), entre 1 a 5 horas de lecturas/semana ( $\bar{X}$  12.99; DT 2.04) y, por último, menos de 1 hora de lectura/semana ( $\bar{X}$  12.48; DT 2.05).

En *habilidades lingüísticas*, la puntuación más altas corresponden a más de 10 horas de lectura/semana ( $\bar{X}$  26.23; DT 2.93); seguido entre 1 a 5 horas de lecturas/semana ( $\bar{X}$  25.72; DT 3.10), menos de 1 hora de lectura/semana ( $\bar{X}$  25.54; DT 2.11) y, por último, entre 6 a 10 horas de lecturas /semana ( $\bar{X}$  25.41; DT 3.80).

En *procesos cognitivos*, la puntuación más altas corresponden menos de 1 hora de lectura/semana ( $\bar{X}$  38.52; DT 4.80), seguido más de 10 horas de lectura/semana ( $\bar{X}$  37.84; DT 7.03), entre 1 a 5 horas de lecturas/semana ( $\bar{X}$  36.99; DT 6.61) y, por último, entre 6 a 10 horas de lecturas /semana ( $\bar{X}$  36.31; DT 7.55).

En *la puntuación total de la prueba*, la puntuación más altas corresponden a más de 10 horas de lectura/semana ( $\bar{X}$  89.93; DT 10.29); seguido menos de 1 hora de lectura/semana, ( $\bar{X}$  85.66; DT 7.89) entre 1 a 5 horas de lecturas/semana lecturas /semana ( $\bar{X}$  85.54; DT 11.09) y, por último, entre 6 a 10 horas de lectura/semana ( $\bar{X}$  84.35; DT 13.45).

Los resultados de los distintos factores son congruentes, dado que a mayor hábitos lectores familiares se espera un mayor índice de inicio a la lectura en los hijos. No obstante, hemos implementado, como anteriores casos, la prueba de ANOVA de 1 vía de Kruskal-Wallis para denotar posibles diferencias estadísticamente significativas (consultar tabla 5.38).

**Tabla 5.38. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable niveles de hábitos de lectura familiares (horas que dedica semanalmente la familia a la lectura en casa) con los diferentes factores de prueba de la escala BIL.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
<b>Hipótesis nula:</b> La distribución de los niveles del correspondiente factor en el BIL que presenta el alumnado, es la misma sea cual sea el tiempo que dediquen sus padres a la lectura en casa (incluyendo libros, revistas, periódicos y materiales de trabajo).		
Factor en el BIL	Significación	Decisión
Conocimiento fonológico	.036	Rechaza la hipótesis nula
Conocimiento alfabético	.299	Conserve la hipótesis nula.
Conocimiento metalingüístico	.022*	Rechace la hipótesis nula.
Habilidades lingüísticas	.061	Conserve la hipótesis nula.
Procesos cognitivos	.327	Conserve la hipótesis nula.
Puntuación total	.019*	Rechace la hipótesis nula.
Hipótesis nula: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>horas de lectura a la semana empleadas por la familia en casa</i> .		
Se muestran significaciones asintóticas.		
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$		

El desarrollo de la prueba de ANOVA de Kruskal-Wallis muestra la presencia de tres cruces con diferencias estadísticamente significativas  $p < .05$ . En todos ellos, el nivel que se ha mostrado más eficaz marcando diferencias estadísticamente con el resto ha sido el de “más de 10 horas/semana” tanto en el conocimiento fonológico y el conocimiento metalingüístico como en la puntuación total de la prueba. En definitiva, en relación con la eficacia de los niveles de hábitos de estudio se han consignado los resultados que se pueden consultar en la tabla 5.39.



**Tabla 5.39 Nivel o niveles de hábitos de lectura familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala BIL.**

FACTORES DE LA ESCALA BIL	NIVEL O NIVELES DE HÁBITOS DE LECTURA FAMILIAR		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Conocimiento fonológico	Más de 10 horas/semana*	Menos de 1 hora/semana y entre 6 a 10 horas/semana	Entre 1 a 5 horas /semana
Conocimiento alfabético	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Conocimiento metalingüístico	Más de 10 horas/semana*	Entre 6 a 10 horas/semana y entre 1 a 5 horas/semana	Menos de 1 hora
Habilidades lingüística	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Procesos cognitivos	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Puntuación total	Más de 10 horas/semana*	Menos de 1 hora/semana y entre 1 a 5 horas/semana	Entre 6 a 10 horas /semana

Contrastes *post hoc* por binomios tomando como el hábito lector o hábitos lectores más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ , pero no entre ellos:  $p > .05$ .

**5.6.2.1.2. Relación entre los hábitos lectores de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba CLE**

En relación a la prueba CLE podemos apreciar como en la mayoría de los factores el tiempo que dedican a la lectura las familias es de 6 a 10 horas por semana (véase F2, F4, F5 y F6); seguido de 1 a 5 horas de lectura semanal (véase F2, F3, F7, F9 y la puntuación total de la prueba); de más de diez horas (F10, F12) y, por ultimo menos de 1 hora a la semana (F8, F11).

**Tabla 5.40. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala CLE por hábitos lectores familiares (horas lectura semanal).**

Factores de la escala CLE	Hábitos lectores familiares (horas de lectura semanal)	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Diferenciación entre números y letras (F1)	Menos de 1 hora/Semana	30	57,53 $\pm$ 5.61	3º
	1 a 5 horas/Semana	264	57,36 $\pm$ 10.03	4º
	6 a 10 horas/Semana	172	57,80 $\pm$ 9.42	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	59,46 $\pm$ 2.55	1º
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	Menos de 1 hora/Semana	30	57,90 $\pm$ 17.63	4º
	1 a 5 horas/Semana	262	69,25 $\pm$ 15.78	1º
	6 a 10 horas/Semana	170	68,66 $\pm$ 14.26	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	66,57 $\pm$ 15.34	3º
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	Menos de 1 hora/Semana	30	21,00 $\pm$ 10.12	4º
	1 a 5 horas/Semana	262	24,68 $\pm$ 8.92	1º
	6 a 10 horas/Semana	170	24,03 $\pm$ 8.55	3º
	Más de 10 horas/Semana	82	24,51 $\pm$ 8.62	2º
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	Menos de 1 hora/Semana	30	18,17 $\pm$ 12.21	4º
	1 a 5 horas/Semana	262	21,83 $\pm$ 9.39	2º
	6 a 10 horas/Semana	170	22,03 $\pm$ 9.25	1º
	Más de 10 horas/Semana	82	21,07 $\pm$ 9.74	3º
Reconocimiento de la función del recuerdo (F5)	Menos de 1 hora/Semana	30	38,70 $\pm$ 12.98	3º
	1 a 5 horas/Semana	262	39,08 $\pm$ 10.79	2º
	6 a 10 horas/Semana	170	39,24 $\pm$ 10.89	1º
	Más de 10 horas/Semana	82	36,91 $\pm$ 12.29	4º
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)	Menos de 1 hora/Semana	30	22,53 $\pm$ 5.30	4º
	1 a 5 horas/Semana	262	23,23 $\pm$ 6.42	2º
	6 a 10 horas/Semana	170	23,93 $\pm$ 5.38	1º
	Más de 10 horas/Semana	82	22,98 $\pm$ 6.72	3º
Localización de la primera letra y palabra de una frase(F7)	Menos de 1 hora/Semana	30	23,70 $\pm$ 15.16	4º
	1 a 5 horas/Semana	262	30,90 $\pm$ 22.02	1º
	6 a 10 horas/Semana	170	29,06 $\pm$ 11.44	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	27,50 $\pm$ 13.11	3º
Localización de la primera y última línea de un texto	Menos de 1 hora/Semana	30	17,00 $\pm$ 5.96	1º
	1 a 5 horas/Semana	262	17,00 $\pm$ 6.55	2º

	6 a 10 horas/Semana	170	16,38 ± 6.52	4º
	Más de 10 horas/Semana	82	16,77 ± 6.35	3º
Reconocimiento de la palabra. (F9)	Menos de 1 hora/Semana	30	15,17 ± 4.25	4º
	1 a 5 horas/Semana	262	16,56 ± 4.08	1º
	6 a 10 horas/Semana	170	16,53 ± 7.33	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	16,04 ± 4.56	3º
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	Menos de 1 hora/Semana	30	12,00 ± 8.05	4º
	1 a 5 horas/Semana	262	13,17 ± 8.44	3º
	6 a 10 horas/Semana	170	13,65 ± 8.11	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	14,09 ± 8.09	1º
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio (11)	Menos de 1 hora/Semana	30	17,17 ± 4.48	1º
	1 a 5 horas/Semana	262	16,68 ± 4.51	3º
	6 a 10 horas/Semana	170	17,00 ± 4.43	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	16,65 ± 4.23	4º
Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	Menos de 1 hora/Semana	30	19,17 ± 7.70	2º
	1 a 5 horas/Semana	262	17,15 ± 7.80	4º
	6 a 10 horas/Semana	170	17,31 ± 7.81	3º
	Más de 10 horas/Semana	82	19,50 ± 7.52	1º
Puntuación Total	Menos de 1 hora/Semana	30	317,57 ± 68.13	4º
	1 a 5 horas/Semana	272	333,66 ± 78.59	1º
	6 a 10 horas/Semana	181	330,83 ± 83.56	3º
	Más de 10 horas/Semana	85	333,39 ± 75.54	2º

En esta ocasión, como ya indicábamos aunque en muchos factores los niveles con mejores medias han correspondido entre las franjas de 6 más de 10 horas/semana, también se ha dado una mayor diversidad en la que, otros niveles de hábitos lectores familiares han cobrado un mayor protagonismo (consultar Tabla 5.40).

Pasamos a detallar el orden de los hábitos lectores de las familias en la prueba CLE por cada uno de los factores en orden decreciente de puntuaciones.

En el factor 1 *diferenciación entre números y letras*, la puntuación más alta corresponde al nivel mas de 10 horas/ semanales ( $\bar{X}$  59.46; DT 2.55); seguido de 6 a 10

hora/semana ( $\bar{X}$  57.80; DT 9.42); menos de 1 hora a la semana ( $\bar{X}$  57.53; DT 5.61) y, por ultimo de 1 a 5 horas a la semana ( $\bar{X}$  57.36; DT 10.03).

En el factor 2 reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura, la puntuación más alta corresponde al nivel de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  69.25; DT 8.92); seguido de 6 a 10 hora/semana ( $\bar{X}$  68.66; DT 14.26); más de 10 hora a la semana ( $\bar{X}$  66.57; DT 15.34) y, por último, menos de 1 hora a la semana ( $\bar{X}$  57.90; DT 17.63).

En el factor 3 reconocimientos de la escritura script como lenguaje escrito *las puntuación más alta* corresponde al nivel de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  24.68; DT 15.78); seguido más de 10 hora/semana ( $\bar{X}$  24.51; DT 8.62); de 6 a 10 hora a la semana ( $\bar{X}$  24.03; DT 8.55) y, por último menos de 1 hora a la semana ( $\bar{X}$  21.00; DT 10.12).

En el factor 4 localización de la ultima letra y palabra de la frase las puntuación más alta corresponde al nivel de de 6 a 10 hora/semana ( $\bar{X}$  22.03; DT 8.55) seguido de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  21.83; DT 9.39); más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  21.07; DT 9.74) y menos de a hora semana ( $\bar{X}$  18.17; DT 12.21).

En el factor 5 *reconocimiento de la función de recuerdo* las puntuación más alta corresponde al nivel de de 6 a 10 hora/semana ( $\bar{X}$  39.24; DT 10.89) seguido de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  39.08; DT 10.79); menos de 1 hora semana ( $\bar{X}$  38.70; DT 12.98) y más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  36.91; DT 12.29).

En el factor 6 *reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura* las puntuación más alta corresponde al nivel de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  23.93; DT 5.38); seguido de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  23.23; DT 6.42); más de 10 horas/ semana ( $\bar{X}$  22.98; DT 6.72) y menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  22.53; DT 5.30).

En el factor 7 *localización de la primera letra y palabra de una frase* las puntuación más alta al nivel de de 1 a 5 hora/semana ( $\bar{X}$  30.90; DT 22.02) seguido de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  29.06; DT 11.44); más de 10 horas/ semana ( $\bar{X}$  27.50; DT 13.11) y menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  23.70; DT 15.16).

En el factor 8 *localización de la primera y última línea de un texto* las puntuación más alta corresponde al nivel de menos 1 hora a la semana ( $\bar{X}$  17.00; DT 5.96); seguido de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  17.00; DT 6.55); más de 10 hora/ semana ( $\bar{X}$  16.77; DT 6.35) y entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  16.38; DT 6.52).

En el factor 9 *reconocimiento de la palabra* las puntuación más alta corresponde al nivel de de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  16.56; DT 4.08) seguido de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  16.53; DT 7.33); más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  16.04; DT 4.56) y menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  15.17; DT 4.25).

En el factor 10 *reconocimiento de la escritura cursiva* las puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  14.09; DT 8.09) seguido de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  13.65; DT 8.11); menos de a 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  13.17; DT 8.44) y menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  12.00; DT 8.05).

En el factor 11 *reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio* las puntuación más alta corresponde al nivel de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  17.17; DT 4.48) seguido de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  17.00; DT 4.43); menos de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  16.68; DT 4.51) y más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  16.65; DT 4.23).

En el factor 12 *Reconocimiento de la frase y sus características*, la puntuación más alta corresponde al nivel mas de 10 horas/ semanales ( $\bar{X}$  19.50; DT 7.52); seguido de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  19.17; DT 7.70); de 6 a 10 horas a la semana ( $\bar{X}$  17.31; DT 7.81) y, por ultimo de 1 a 5 horas a la semana ( $\bar{X}$  17.15; DT 7.80).

En el total de la prueba las puntuación más alta corresponde al nivel entre 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  333.66; DT 78.59); seguido de más 10 horas/semana ( $\bar{X}$  333.39; DT 75.54); de 6 a 10 horas a la semana ( $\bar{X}$  330.83; DT 83.56) y menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  317.57; DT 68.13).

Para comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas hemos recurrido como en anteriores ocasiones a la prueba de Kruskal-Wallis obtenido los resultados que mostramos a continuación (véase tabla 5.41).

**Tabla 5.41. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable niveles de hábitos de lectura familiares (horas que dedica semanalmente la familia a la lectura en casa) con los diferentes factores de prueba de la escala CLE.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
<b>Hipótesis nula:</b> La distribución de los niveles del correspondiente factor en el CLE que presenta el alumnado, es la misma sea cual sea el tiempo que dediquen sus padres a la lectura en casa (incluyendo libros, revistas, periódicos y materiales de trabajo).		
Factor en el CLE	Significación	Decisión
Diferenciación entre números y letras (F1)	.013*	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	.002**	Rechace la hipótesis nula.
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	.189	Conserve la hipótesis nula.
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	.536	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la función del recuerdo (F5)	.533	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)	.473	Conserve la hipótesis nula.
Localización de la primera letra y palabra de una frase(F7)	.270	Conserve la hipótesis nula.
Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	.579	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la palabra. (F9)	.169	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	.579	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio (11)	.657	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	.035*	Rechace la hipótesis nula.
Total de la prueba	.118	Conserve la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>horas de lectura a la semana empleadas por la familia en casa</i> .		
Se muestran significaciones asintóticas.		
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$		

Como puede apreciarse, sólo en tres cruces se han obtenido diferencias estadísticamente significativas  $p < .05$  y  $p < .01$ . Exactamente, se han producido

diferencias estadísticamente significativas en los factores 1, 2 y 12. En el caso de los factores 1 y 12 el nivel de hábitos de estudio que ha conseguido mayor media en conocimiento lector ha sido el nivel de más de 10 horas/semana. En el caso del factor 2, sin embargo, ha sido el nivel de 1 a 5 horas/semana aunque con puntuación muy cercana está el siguiente nivel de 6 a 10 horas. Con mayor detalle se presenta la siguiente tabla donde indicamos qué nivel es más eficaz que el resto (ver tabla 5.42).

**Tabla 5.42. Nivel o niveles de hábitos de lectura familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala CLE.**

FACTORES DE LA ESCALA CLE	NIVEL O NIVELES DE HÁBITOS DE LECTURA FAMILIAR		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Diferenciación entre números y letras (F1)	Nivel de hábito lector de más 10 horas/semana**	6 a 10 horas/semana	Nivel de hábito lector de 1 a 5 horas/semana
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	Nivel de hábito lector de 1 a 5 horas/semana**	6 a 10 horas/semana	Menos de 1 hora/semana
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la función del recuerdo (F5)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Localización de la primera letra y palabra de una frase(F7)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la palabra. (F9)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio (11)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		

Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	Nivel de hábito lector de más 10 horas/semana**	Menos de 1 hora/semana	Nivel de hábito lector de 1 a 5 horas/semana
Total de la prueba	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Contrastes <i>post hoc</i> por binomios tomando como el hábito lector o hábitos lectores más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ , pero no entre ellos: $p > .05$ .			

Seguidamente pasamos a pormenorizar las relaciones encontradas entre los hábitos lectores que dicen tener las familias de los alumnos del primer curso de Educación Primaria.

### 5.6.2.1.3. Relación entre los hábitos lectores de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba PROLEC

Los hábitos lectoras de la familia que tienen sus hijos en primer curso de Educación Primaria coinciden en dedicar más de 10 horas por semana teniendo en cuenta la relación entre éstos y el nivel de competencia lectora del alumnado en la prueba de evaluación PROLEC en la mayoría de sus índices principales e índices secundarios tanto de precisión como de velocidad (consulta tabla 5.43).

**Tabla 5.43. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala PROLEC por nivel de hábitos lectores familiares.**

Factores de la escala PROLEC	Hábitos lectores familiares (horas de lectura semanal)	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Nombre de Letras	Menos de 1 hora/Semana	13	77,87 $\pm$ 41.88	1º
	1 a 5 horas/Semana	140	66,05 $\pm$ 30.35	4º
	6 a 10 horas/Semana	184	66,20 $\pm$ 34.89	3º
	Más de 10 horas/Semana	80	71,02 $\pm$ 31.67	2º
Igual-Diferente	Menos de 1 hora/Semana	12	14.82 $\pm$ 4.97	2º
	1 a 5 horas/Semana	177	14.74 $\pm$ 6.94	3º
	6 a 10 horas/Semana	138	14.06 $\pm$ 4.87	4º
	Más de 10 horas/Semana	76	16.26 $\pm$ 6.43	1º
Lectura de palabras	Menos de 1 hora/Semana	13	53.91 $\pm$ 27.77	2º
	1 a 5 horas/Semana	181	47.41 $\pm$ 24.58	4º
	6 a 10 horas/Semana	138	48.37 $\pm$ 25.42	3º



Lectura de pseudopalabras	Más de 10 horas/Semana	79	54.80 ± 27.33	1º
	Menos de 1 hora/Semana	13	41.28 ± 21.52	1º
	1 a 5 horas/Semana	181	36.89 ± 18.11	3º
	6 a 10 horas/Semana	137	36.45 ± 13.75	4º
	Más de 10 horas/Semana	80	40.02 ± 17.10	2º
Estructuras Gramaticales	Menos de 1 hora/Semana	12	11.92 ± 2.51	4º
	1 a 5 horas/Semana	180	12.11 ± 2.74	3º
	6 a 10 horas/Semana	139	12.59 ± 2.51	2º
	Más de 10 horas/Semana	79	13.01 ± 2.48	1º
Signos de puntuación	Menos de 1 hora/Semana	13	9.45 ± 5.05	2º
	1 a 5 horas/Semana	177	7.77 ± 4.50	4º
	6 a 10 horas/Semana	135	8.94 ± 4.40	3º
	Más de 10 horas/Semana	79	9.77 ± 5.26	1º
Comprensión de oraciones	Menos de 1 hora/Semana	32	13.75 ± 4.45	4º
	1 a 5 horas/Semana	179	14.45 ± 1.73	2º
	6 a 10 horas/Semana	140	14.29 ± 2.03	3º
	Más de 10 horas/Semana	79	14.80 ± 1.71	1º
Comprensión de textos	Menos de 1 hora/Semana	14	4.21 ± 2.96	3º
	1 a 5 horas/Semana	186	4.12 ± 2.70	4º
	6 a 10 horas/Semana	142	4.70 ± 3.23	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	4.98 ± 2.99	1º
Comprensión Oral	Menos de 1 hora/Semana	14	3.57 ± 2.681	3º
	1 a 5 horas/Semana	186	3.44 ± 2.35	4º
	6 a 10 horas/Semana	143	3.92 ± 2.91	2º
	Más de 10 horas/Semana	82	4.10 ± 2.48	1º
Nombre de letras (Precisión)	Menos de 1 hora/Semana	12	18.33 ± 1.55	4º
	1 a 5 horas/Semana	179	18.44 ± 2.00	3º
	6 a 10 horas/Semana	141	18.57 ± 1.63	2º
	Más de 10 horas/Semana	79	18.90 ± 1.22	1º
Igual-Diferente (Precisión)	Menos de 1 hora/Semana	12	17.83 ± 2.038	4º
	1 a 5 horas/Semana	179	17.92 ± 2.26	3º
	6 a 10 horas/Semana	140	18.08 ± 2.57	2º
	Más de 10 horas/Semana	79	18.37 ± 1.92	1º
"Lectura de palabras" (Precisión)	Menos de 1 hora/Semana	12	38.33 ± 2.498	3º
	1 a 5 horas/Semana	179	37.13 ± 6.80	4º
	6 a 10 horas/Semana	140	38.44 ± 2.68	2º
	Más de 10 horas/Semana	79	38.72 ± 2.47	1º
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	Menos de 1 hora/Semana	12	37.92 ± 2.96	2º
	1 a 5 horas/Semana	179	36.31 ± 6.51	4º
	6 a 10 horas/Semana	140	37.36 ± 3.43	3º
	Más de 10 horas/Semana	79	38.01 ± 3.01	1º
Signos de puntuación	Menos de 1 hora/Semana	13	8.69 ± 3.09	4º
	1 a 5 horas/Semana	178	8.70 ± 2.60	3º

	6 a 10 horas/Semana	139	9.53 ± 2.36	1º
	Más de 10 horas/Semana	80	9.33 ± 1.94	2º
Nombre de letras (Velocidad)	Menos de 1 hora/Semana	12	41.25± 32.11	4º
	1 a 5 horas/Semana	178	35.01 ± 20.96	2º
Igual-Diferente (Velocidad)	6 a 10 horas/Semana	139	38.18 ± 32.31	3º
	Más de 10 horas/Semana	79	34.92 ± 24.39	1º
	Menos de 1 hora/Semana	12	131.58 ± 32.67	2º
	1 a 5 horas/Semana	177	141.33± 48.41	4º
Lectura de palabras (Velocidad)	6 a 10 horas/Semana	138	139.17 ± 43.59	3º
	Más de 10 horas/Semana	77	127.38 ± 41.062	1º
	Menos de 1 hora/Semana	12	97.08 ± 72.02	2º
	1 a 5 horas/Semana	177	141.33 ± 48.41	4º
"Lectura de Pseudopalabras" (Velocidad)	6 a 10 horas/Semana	138	103.21 ± 68.95	3º
	Más de 10 horas/Semana	78	90.05± 43.21	1º
	Menos de 1 hora/Semana	12	113.50 ± 39.37	3º
	1 a 5 horas/Semana	175	101.35 ± 59.110	1º
Signos de puntuación (Velocidad)	6 a 10 horas/Semana	139	125.38 ± 90.24	4º
	Más de 10 horas/Semana	79	108.86 ± 43.20	2º
	Menos de 1 hora/Semana	11	108.18 ± 50.32	1º
	1 a 5 horas/Semana	174	136.29 ± 82.70	4º
	6 a 10 horas/Semana	135	127.47 ± 68.96	3º
	Más de 10 horas/Semana	78	114.49 ± 43.21	2º

A continuación, pasamos a realizar un análisis pormenorizado en los distintos índices principales y secundarios.

En el índice principal nombre de la letra, la puntuación más alta corresponde al nivel menos de 1 hora/semanales ( $\bar{X}$  77.87; DT 41.88); seguido de más de 10 hora/semana ( $\bar{X}$  71.02; DT 31.67); de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  66.20; DT 34.89) y, por ultimo de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  66.05; DT 30.35).

En el índice principal igual-diferente, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  16.26; DT 6.43); seguido de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  14.82; DT 4.97); de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  14.74; DT 6.94) y, por ultimo de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  14.06; DT 4.87).

En el índice principal lectura de palabras, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  54.80; DT 27.33); seguido de menos de 1

hora/semana ( $\bar{X}$  53.91; DT 27.77); de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  48.37; DT 25.42) y, por ultimo de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  47.41; DT 24.58).

En el índice principal lectura de pseudopalabras, la puntuación más alta corresponde al nivel menos de 1 hora/semanales ( $\bar{X}$  41.28; DT 21.52); seguido de más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  40.02; DT 17.10); de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  36.89; DT 18.11) y, por ultimo de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  36.45; DT 13.75).

En el índice principal estructura gramaticales, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/ semanales ( $\bar{X}$  13.01; DT 2.48); seguido entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  12.59; DT 2.51); de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  12.11; DT 2.74) y, por menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  11.92; DT 2.51).

En el índice principal signos de puntuación, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  9.77; DT 5.26); seguido de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  9.45; DT 5.05); de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  8.94; DT 4.40) y, de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  7.77; DT 4.50).

En el índice principal comprensión de oraciones, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  14.80; DT 1.71); seguido entre 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  14.45; DT 1.73); de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  14.29; DT 2.03) y, por menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  13.75; DT 4.45).

En el índice principal comprensión de textos, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  4.98; DT 2.99); seguido entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  4.70; DT 3.23); de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  4.21; DT 2.96) y, entre 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  4.12; DT 2.70).

En el índice principal comprensión oral, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  4.10; DT 2.48); seguido entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  3.92; DT 2.91); de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  3.57; DT 2.68) y, entre 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  3.44; DT 2.35).

En el índice secundario de precisión nombre de la letra, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  18.90; DT 1.22); seguido entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  18.57; DT 1.63); de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  18.44; DT 2.00) y, entre 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  18.33; DT 1.55).

En el índice secundario de precisión igual-diferente, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  18.37; DT 1.92); seguido entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  18.08; DT 2.57); entre 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  17.92; DT 2.26) y, menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  17.83; DT 2.03).

En el índice secundario de precisión lectura de palabras, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  38.72; DT 2.49); seguido entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  38.44; DT 2.68); de menos de 1 horas/semana ( $\bar{X}$  38.33; DT 2.26) y, de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  37.13; DT 6.80).

En el índice secundario de precisión lectura de pseudopalabras, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  38.01; DT 3.01); seguido de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  37.92; DT 2.96); de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  37.36; DT 3.43) y, de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  36.31; DT 6.51).

En el índice secundario de precisión signos de puntuación, la puntuación más alta corresponde al nivel de 6 a 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  9.53; DT 2.36); seguido de más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  9.33; DT 1.94); de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  8.70; DT 2.60) y, de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  8.69; DT 3.09).

En el índice secundario de velocidad nombre de la letra, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  34.92; DT 24.39); seguido entre 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  35.01; DT 20.96); de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  38.18; DT 32.31) y, menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  41.25; DT 32.11).

En el índice secundario de velocidad igual-diferente, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  127.38; DT 41.06); seguido de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  131.58; DT 32.67); entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  139.17; DT 43.59) y, entre de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  141.33; DT 48.41).

En el índice secundario de velocidad lectura de palabras, la puntuación más alta corresponde al nivel más de 10 horas/semanales ( $\bar{X}$  90.05; DT 43.21); seguido de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  97.08; DT 72.02); entre 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  103.21; DT 68.95) y, entre de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  141.33; DT 48.41).

En el índice secundario de velocidad lectura de pseudopalabras, la puntuación más alta corresponde al nivel de 1 a 5 horas/semanales ( $\bar{X}$  101.35; DT 59.11); seguido de más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  108.86; DT 43.20); de menos de 1 hora/semana ( $\bar{X}$  113.50; DT 39.37) y, de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  125.38; DT 90.24).

En el índice secundario de velocidad signos de puntuación, la puntuación más alta corresponde al nivel menos de 1 hora/semanales ( $\bar{X}$  108.18; DT 50.32); seguido de más de 10 horas/semana ( $\bar{X}$  114.49; DT 43.21); de 6 a 10 horas/semana ( $\bar{X}$  127.47; DT 68.96) y, de 1 a 5 horas/semana ( $\bar{X}$  136.29; DT 82.70).

Como ya indicábamos, los resultados de la mayor parte de los factores son congruentes, dado que a mayores hábitos lectores familiares, el alumnado alcanza un mayor nivel de competencia lectora. No obstante, hemos implementado, como anteriores casos, la prueba de ANOVA de 1 vía de Kruskal-Wallis para denotar posibles diferencias estadísticamente significativas (consultar tabla 5.44).

**Tabla 5.44. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable niveles de hábitos de lectura familiares (horas que dedica semanalmente la familia a la lectura en casa) con los diferentes factores de prueba PROLEC.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
<b>Hipótesis nula:</b> La distribución de los niveles del correspondiente factor en el PROLEC que presenta el alumnado, es la misma sea cual sea el tiempo que dediquen sus padres a la lectura en casa (incluyendo libros, revistas, periódicos y materiales de trabajo).		
Factor en el PROLEC	Significación	Decisión
Nombre de Letras	,433	Conserve la hipótesis nula.
Igual-Diferente	,063	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de palabras	,244	Conserve la hipótesis nula.

Lectura de pseudopalabras	,607	Conserve la hipótesis nula.
Estructuras Gramaticales	,092	Conserve la hipótesis nula.
Signos de puntuación	,146	Conserve la hipótesis nula.
Comprensión de oraciones	,095	Conserve la hipótesis nula.
Comprensión de textos	,330	Conserve la hipótesis nula.
Comprensión Oral	,214	Conserve la hipótesis nula.
Nombre de letras (Precisión)	,206	Conserve la hipótesis nula.
Igual-Diferente (Precisión)	,188	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de palabras (Precisión)	,189	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	,175	Conserve la hipótesis nula.
Signos de puntuación (Precisión)	,130	Conserve la hipótesis nula.
Nombre de letras (Velocidad)	,055	Conserve la hipótesis nula.
Igual-Diferente (Velocidad)	,021	Rechaza la hipótesis nula.
Lectura de palabras (Velocidad)	,063	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de Pseudopalabras (Velocidad)	,049	Rechaza la hipótesis nula.
Signos de puntuación (Velocidad)	,056	Conserve la hipótesis nula.
<p>Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>horas de lectura a la semana empleadas por la familia en casa</i>.</p> <p>Se muestran significaciones asintóticas.</p> <p><i>*p&lt;.05 **p&lt;.01 ***p&lt;.001</i></p>		

Como se puede apreciar en la tabla 5.44 sólo se han producido diferencias estadísticamente significativas  $p<.05$  en dos cruces. La tabla resumen donde exponemos los resultados a este respecto es, por tanto, la siguiente (consulta tabla 5.45).

**Tabla 5.45. Nivel o niveles de hábitos de lectura familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores de la escala PROLEC.**

FACTORES DE LA ESCALA PROLEC	NIVEL O NIVELES ACTITUDES DE LECTURA FAMILIAR		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Nombre de Letras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Igual-Diferente	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de palabras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de pseudopalabras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Gramaticales.	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Signos de puntuación	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Comprensión de oraciones	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Comprensión de textos	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Comprensión Oral	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Nombre de letras (Precisión)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Igual-Diferente (Precisión)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de palabras (Precisión).	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Signos de puntuación (Precisión)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Nombre de letras (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Igual-Diferente (Velocidad)	Más de 10 horas/semana	Menos de 1 hora/semana	De 1 a 5 horas/semana
Lectura de palabras (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		

Lectura de Pseudopalabras (Velocidad)	De 1 a 5 horas/semana	Más de 10 horas /semana	De 6 a 10 horas semana
Signos de puntuación (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Contrastes <i>post hoc</i> por binomios tomando como el hábito lector o hábitos lectores más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ , pero no entre ellos: $p > .05$ .			

En los dos cruces que resultan significativos, es decir, extrapolable al conjunto de la población, los resultados son dispares. Si bien, el índice secundario de velocidad igual-diferente coincide con la mayoría de los factores de la prueba en la relación mayor competencia lectora con el hábito de más de 10 horas/semana que dedican las familias a leer.

### 5.6.3.1. Relación entre los niveles de actitudes familiares y las competencias lectoras del alumnado

Los resultados del BIL muestran en la mayoría de los distintos factores que conforman la prueba que el alumnado con un mayor índice hacia la lectura, están integrados en familias con una actitud hacia la lectura media o alta.

En la prueba de conocimiento del lenguaje escrito (CLE) los niños que obtienen mejores puntuaciones en la mayoría de los doce factores y total de la prueba, corresponden a familias con una actitud lectora alta.

En la prueba PROLEC, podemos decir que el alumnado con mayor competencia lectora son aquellos cuyas familias tienen mejores actitudes lectoras las familias (nivel alto y nivel medio).

A continuación pasamos a detallar las relaciones entre las actitudes lectoras de las familias y cada una de las pruebas que nos han permitido conocer el nivel competencial del alumnado.



**5.6.3.1.1. Relación entre las actitudes lectoras de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba BIL**

Hemos relacionados las actitudes lectoras de las familias con los resultados de sus hijos en los cinco factores y total de la prueba BIL para el alumnado de Educación Infantil. A continuación mostramos las medias aritméticas y desviaciones típicas de los distintos factores y total de la prueba que conforma la escala BIL por nivel de actitudes familiares hacia la lectura así como el orden en el nivel de competencia lectora alcanzada en cada uno de los índices de la prueba (ver tabla 5.46).

**Tabla 5.46. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala BIL por nivel de actitudes familiares hacia la lectura.**

Factores de la escala BIL	Niveles de actitudes familiares hacia la lectura	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Conocimiento fonológico	Nivel bajo	236	29,85 $\pm$ 6.66	3º
	Nivel medio	104	30,07 $\pm$ 5.53	1º
	Nivel alto	180	29,86 $\pm$ 6.59	2º
Conocimiento alfabético	Nivel bajo	236	21,61 $\pm$ 4.24	3º
	Nivel medio	104	21,64 $\pm$ 3.53	2º
	Nivel alto	180	21,99 $\pm$ 3.36	1º
Conocimiento metalingüístico	Nivel bajo	236	13,07 $\pm$ 2.10	3º
	Nivel medio	104	13,13 $\pm$ 1.76	2º
	Nivel alto	180	13,20 $\pm$ 3.35	1º
Habilidades lingüísticas	Nivel bajo	236	25,63 $\pm$ 3.37	3º
	Nivel medio	104	25,85 $\pm$ 2.58	1º
	Nivel alto	180	25,68 $\pm$ 3.50	2º
Procesos cognitivos	Nivel bajo	236	37,30 $\pm$ 6.93	1º
	Nivel medio	104	36,02 $\pm$ 6.46	3º
	Nivel alto	180	37,15 $\pm$ 7.17	2º

Puntuación directa puntuación total	Nivel bajo	237	85,86 ± 12.17	2º
	Nivel medio	105	85,99 ± 10.23	1º
	Nivel alto	181	85,53 ± 11.36	3º

Como puede apreciarse, las medias aritméticas obtenidas por los diferentes factores y el total de prueba de la escala BIL son muy parecidos entre los distintos niveles de actitudes lectoras familiares (bajo, medio y alto). A priori, ningún nivel se ha mostrado más o menos eficaz, si bien es verdad que el grupo de alumnado, cuya familia afirma poseer actitudes lectoras de nivel alto ha logrado, en general, medias más alta de los factores y total prueba. Debido a ello se hace necesario el desarrollo de varias pruebas de contraste de hipótesis para verificar tal afirmación. A este respecto, presentamos los resultados tras implementar la prueba de ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis para muestras independientes (consultar tabla 5.47).

**Tabla 5.47. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable actitudes lectoras familiares con los diferentes factores de prueba de la escala BIL.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
<b>Hipótesis nula:</b> La distribución de los niveles del correspondiente factor en el BIL que presenta el alumnado, es la misma indiferentemente a las actitudes lectoras familiares.		
Factor en el BIL	Significación	Decisión
Conocimiento fonológico	.599	Conserve la hipótesis nula.
Conocimiento alfabético	.677	Conserve la hipótesis nula.
Conocimiento metalingüístico	.935	Conserve la hipótesis nula.
Habilidades lingüísticas	.512	Conserve la hipótesis nula.
Procesos cognitivos	.049	Rechaza la hipótesis nula.
Puntuación Total	.662	Conserve la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>actitudes lectoras familiares</i> .		
Se muestran significaciones asintóticas.		
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$		

Como puede apreciarse, sólo hemos logrado diferencias significativas en uno de los factores evaluados, concretamente los procesos cognitivos. Estos resultados muestran una relación inversa a la que cabría esperar, es decir, a menor actitud lectora de la familia, mayor competencia lectora de sus hijos. En este sentido, podemos afirmar que dicha variable externa al sistema educativo no se ha mostrado especialmente influyente. Los resultados en una tabla-resumen son los siguientes (consultar tabla 5.48).

**Tabla 5.48. Nivel o niveles de actitudes lectoras familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala BIL.**

FACTORES DE LA ESCALA BIL	NIVEL O NIVELES DE ACTITUDES LECTORA FAMILIAR		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Conocimiento fonológico	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Conocimiento alfabético	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Conocimiento metalingüístico	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Habilidades lingüística	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Procesos cognitivos	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel medio
Total prueba	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		

Contrastes *post hoc* por binomios tomando como el hábito lector o hábitos lectores más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ , pero no entre ellos:  $p > .05$ .

**5.6.3.1.2. Relación entre las actitudes lectoras de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba CLE**

Hemos relacionados las actitudes lectoras de las familias con los resultados de sus hijos en los doce factores y total de la prueba CLE para el alumnado de Educación Infantil. A continuación mostramos las medias aritméticas y desviaciones típicas de los distintos factores y total de la prueba que conforma la escala CLE por nivel de actitudes

familiares hacia la lectura así como el orden en el nivel de competencia lectora alcanzada en cada uno de los índices de la prueba ( consultar tabla 5.49).

**Tabla 5.49. Medias aritméticas de los factores y total prueba que conforman la escala CLE por nivel de actitudes familiares hacia la lectura.**

Factores de la escala CLE	Niveles de actitudes familiares hacia la lectura	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Diferenciación entre números y letras (F1)	Nivel bajo	259	58.20 $\pm$ 7.99	1º
	Nivel medio	99	57.26 $\pm$ 10.64	3º
	Nivel alto	188	57.59 $\pm$ 9.17	2º
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	Nivel bajo	257	67.99 $\pm$ 15.30	2º
	Nivel medio	99	65.69 $\pm$ 16.26	3º
	Nivel alto	186	69.37 $\pm$ 15.48	1º
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	Nivel bajo	257	24.17 $\pm$ 9.11	2º
	Nivel medio	99	23.35 $\pm$ 9.50	3º
	Nivel alto	186	24.96 $\pm$ 7.94	1º
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	Nivel bajo	257	21.92 $\pm$ 9.43	1º
	Nivel medio	99	20.76 $\pm$ 10.43	2º
	Nivel alto	186	21.53 $\pm$ 9.41	3º
Reconocimiento de la función del recuerdo (F5)	Nivel bajo	257	38.91 $\pm$ 10.63	2º
	Nivel medio	99	38.14 $\pm$ 11.98	3º
	Nivel alto	186	38.97 $\pm$ 11.55	1º
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)	Nivel bajo	257	23.41 $\pm$ 6.33	2º
	Nivel medio	99	23.13 $\pm$ 6.43	3º
	Nivel alto	186	23.45 $\pm$ 5.64	1º
Localización de la primera letra y palabra de una frase(F7)	Nivel bajo	257	29.65 $\pm$ 22.85	2º
	Nivel medio	99	28.18 $\pm$ 12.21	3º

Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	Nivel alto	186	29.72 ± 11.08	1º
	Nivel bajo	257	16.58 ± 6.44	2º
	Nivel medio	99	15.81 ± 7.34	3º
Reconocimiento de la palabra. (F9)	Nivel alto	186	17.53 ± 5.97	1º
	Nivel bajo	257	16.42 ± 6.40	2º
	Nivel medio	99	16.06 ± 4.58	3º
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	Nivel alto	186	16.56 ± 4.12	1º
	Nivel bajo	257	13.44 ± 8.29	2º
	Nivel medio	99	13.79 ± 7.98	1º
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio (11)	Nivel alto	186	13.04 ± 8.40	3º
	Nivel bajo	257	16.73 ± 4.48	3º
	Nivel medio	99	16.77 ± 4.64	2º
Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	Nivel alto	186	16.88 ± 4.28	1º
	Nivel bajo	257	17.62 ± 7.75	3º
	Nivel medio	99	17.68 ± 8.00	2º
Puntuación Total	Nivel alto	186	17.73 ± 7.80	1º
	Nivel bajo	268	332.35 ± 78.11	2º
	Nivel medio	107	318.53 ± 89.81	3º
	Nivel alto	191	338.54 ± 73.95	1º

Como ha ocurrido en la escala BIL, también en la escala CLE los distintos niveles de actitudes de lectura familiares han logrado medias aritméticas parecidas, si bien es verdad que mayoritariamente el grupo de alumnado que pertenece al nivel alto de actitudes de lectura familiares ha obtenido mayores medias que los otros dos grupos (véase F2, F3, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12 y total de la prueba). No obstante, para dilucidar si estas diferencias marcan o no diferencias estadísticamente significativas

hemos implementado la prueba de ANOVA de Kruskal-Wallis habiéndose obtenido los resultados que detallamos seguidamente (consultar tabla 5.50).

**Tabla 5.50. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable actitudes lectoras familiares con los diferentes factores de prueba de la escala CLE.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
<b>Hipótesis nula:</b> La distribución de los niveles del correspondiente factor en el CLE que presenta el alumnado, es la misma indiferentemente a las actitudes lectoras familiares.		
Factor en el CLE	Significación	Decisión
Diferenciación entre números y letras (F1)	.633	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	.158	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	.596	Conserve la hipótesis nula.
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	.647	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la función del recuerdo (F5)	.699	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura (F6)	.745	Conserve la hipótesis nula.
Localización de la primera letra y palabra de una frase(F7)	.545	Conserve la hipótesis nula.
Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	.197	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la palabra. (F9)	.604	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	.744	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio (11)	.926	Conserve la hipótesis nula.
Reconocimiento de la frase y sus características (F12)	.878	Conserve la hipótesis nula.
Total de la prueba	.576	Conserve la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>actitudes lectoras familiares</i> .		
Se muestran significaciones asintóticas.		
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$		

De igual forma que en el caso de la escala BIL, y pesar de que mayoritariamente el grupo de alumnado de nivel alto de actitudes de lectura familiar ha logrado mayores medias, no se han producido diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguno de los cruces entre los factores de la escala CLE y dichos niveles de actitudes de lectura familiar. No parece, por tanto, que las actitudes de lectura familiar que afirman tener los padres influyan en los conocimientos lectores de que son acreedores sus hijos-as. Mostramos la tabla-resumen con el nivel o niveles más eficaces (consulta tabla 5.51).

**Tabla 5.51. Nivel o niveles de actitudes lectoras familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los diversos factores y total de prueba de la escala CLE.**

FACTORES DE LA ESCALA CLE	NIVEL O NIVELES DE HÁBITOS DE LECTURA FAMILIAR		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Diferenciación entre números y letras (F1)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura. (F2)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. (F3)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Localización de la última letra y palabra de la frase. (F4)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la función del recuerdo.(F5).	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura. (F6)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Localización de la primera letra y palabra de una frase. (F7)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Localización de la primera y la última línea de un texto. (F8)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Reconocimiento de la	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		

palabra. (F9)	
Reconocimiento de la escritura cursiva. (F10)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas
Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversificación y ocio. (F11)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas
Reconocimiento de la frase y sus características. (F12)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas
Puntuación total	No se han dado diferencias estadísticamente significativas
<p>Contrastes <i>post hoc</i> por binomios tomando como el hábito lector o hábitos lectores más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: *<math>p &lt; .05</math> **<math>p &lt; .01</math> ***<math>p &lt; .001</math>, pero no entre ellos: <math>p &gt; .05</math>.</p>	

### 5.6.3.1.3. Relación entre las actitudes lectoras de la familia con la competencia lectora de sus hijos recogida con la prueba PROLEC

En este caso, hemos relacionados las actitudes lectoras de las familias con los resultados de sus hijos en los índices principales y secundarios de la prueba PROLEC para el alumnado de primero de Educación Primaria. A continuación mostramos las medias aritméticas y desviaciones típicas de los índices principales y secundarios que conforman la escala PROLEC por nivel de actitudes familiares hacia la lectura así como el orden en el nivel de competencia lectora alcanzada en cada uno de los índices de la prueba ( consulta tabla 5.52).

**Tabla 5.52. Medias aritméticas de los índices principales y secundarios que conforman la escala PROLEC por nivel de actitudes familiares hacia la lectura.**

Factores de la escala PROLEC		Niveles de actitudes familiares hacia la lectura	N	$\bar{X} \pm DT$	Orden en el nivel de competencia lectora
Nombre de Letras		Nivel bajo	203	66.39 $\pm$ 34.35	3º
		Nivel medio	92	70,22 $\pm$ 30.95	1º
		Nivel alto	114	66.90 $\pm$ 31.17	2º
Igual-Diferente		Nivel bajo	201	14.73 $\pm$ 5.69	2º
		Nivel medio	89	14.49 $\pm$ 7.15	3º
		Nivel alto	109	15.22 $\pm$ 6.20	1º



Lectura de palabras	Nivel bajo	201	50.11 ± 28.06	2º
	Nivel medio	92	44.27 ± 22.43	3º
	Nivel alto	114	52.30 ± 22.90	1º
Lectura de pseudopalabras	Nivel bajo	202	37.63 ± 18.46	2º
	Nivel medio	92	34.52 ± 12.75	3º
	Nivel alto	113	39.82 ± 16.23	1º
Estructuras Gramaticales	Nivel bajo	201	12.49± 2.56	1º
	Nivel medio	92	12.34 ± 2.68	3º
	Nivel alto	113	12.49 ± 2.60	2º
Signos de puntuación	Nivel bajo	198	8.38 ± 4.73	3º
	Nivel medio	91	9.02 ± 2.16	1º
	Nivel alto	111	9.00 ± 4.27	2º
Comprensión de oraciones	Nivel bajo	201	14.29± 1.89	3º
	Nivel medio	92	14.59± 1.52	1º
	Nivel alto	113	14.55±2.40	2º
Comprensión de "textos"	Nivel bajo	212	4.68±3.01	1º
	Nivel medio	92	4.21±2.77	3º
	Nivel alto	116	4.34±3.06	2º
Comprensión Oral	Nivel bajo	212	3.76±2.54	1º
	Nivel medio	93	3.57±2.40	3º
	Nivel alto	116	3.66±2.46	2º
Nombre de letras (Precisión)	Nivel bajo	201	18.64±1.50	2º
	Nivel medio	93	18.48±2.28	3º
	Nivel alto	113	18.50±1.64	1º
Igual-Diferente (Precisión)	Nivel bajo	201	18.17±2.01	1º
	Nivel medio	92	17.49±2.47	3º
	Nivel alto	113	18.14±1.70	2º
Lectura de palabras (Precisión)	Nivel bajo	201	38.29±4.16	1º
	Nivel medio	92	37.27±5.81	3º
	Nivel alto	113	37.78±5.45	2º
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	Nivel bajo	201	37.43±3.88	1º
	Nivel medio	92	36.42±5.70	3º
	Nivel alto	113	37.11±5.52	2º
Signos de puntuación (Precisión)	Nivel bajo	202	9.07±2.30	2º
	Nivel medio	91	9.02±2.16	3º

Nombre de letras (Velocidad)	Nivel alto	113	9.09±2.45	1º
	Nivel bajo	200	38.11±28.44	3º
	Nivel medio	91	34.01±26.15	2º
Igual-Diferente (Velocidad)	Nivel alto	113	33.67±16.21	1º
	Nivel bajo	197	139.45±47.57	3º
	Nivel medio	90	138.17±43.53	2º
Lectura de palabras (Velocidad)	Nivel alto	113	134.27±42.92	1º
	Nivel bajo	197	101.72±63.96	2º
	Nivel medio	90	104.43±55.82	3º
Lectura de Pseudopabras (Velocidad)	Nivel alto	112	92.51±58.37	1º
	Nivel bajo	198	124.52±78.49	3º
	Nivel medio	91	118.89±50.80	2º
Signos de puntuación (Velocidad)	Nivel alto	113	110.84±61.02	1º
	Nivel bajo	197	132.88±72.62	3º
	Nivel medio	89	129.08±82.64	2º
	Nivel alto	110	119.60±59.67	1º

Como ha ocurrido en las pruebas utilizadas para conocer el nivel de competencia del alumnado en la iniciación del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito (BIL y CLE), la mayoría el grupo de estudiantes, cuyos padres afirman tener un nivel alto de actitudes de lectura familiar han obtenido medias más altas en la evaluación de los procesos lectores. No obstante, para averiguar si estos valores marcan o no diferencias estadísticamente significativas hemos implementado la prueba de ANOVA de Kruskal-Wallis habiéndose obtenido los siguientes resultados que detallamos seguidamente (consultar tabla 5.53).

**Tabla 5.53. Resumen de resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, al cruzar la variable actitudes lectoras familiares con los diferentes factores de prueba de la escala PROLEC.**

Resumen de contrastes de hipótesis		
Hipótesis nula: La distribución de los niveles del correspondiente factor en el PROLEC que presenta el alumnado, es la misma indiferentemente a las actitudes lectoras familiares.		
Factor en el PROLEC	Significación	Decisión
Nombre de Letras	.418	Conserve la hipótesis nula.
Igual-Diferente	.345	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de palabras	.036	Rechaza la hipótesis nula.
Lectura de pseudopalabras	.014	Rechaza la hipótesis nula.
Estructuras Gramaticales	.591	Conserve la hipótesis nula.
Signos de puntuación	.050	Rechaza la hipótesis nula.
Comprensión de oraciones	.041	Rechaza la hipótesis nula..
Comprensión de textos	.173	Conserve la hipótesis nula.
Comprensión Oral	.202	Conserve la hipótesis nula.
Nombre de letras	.183	Conserve la hipótesis nula.
Igual-Diferente	.056	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de palabras (Precisión)	.066	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	.047	Rechaza la hipótesis nula.
Signos de puntuación (Precisión)	.086	Conserve la hipótesis nula.
Nombre de letras (Velocidad)	.112	Conserve la hipótesis nula.
Igual-Diferente (Velocidad)	.245	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de palabras(Velocidad)	.451	Conserve la hipótesis nula.
Lectura de Pseudopalabras (Velocidad)	.434	Conserve la hipótesis nula.
Signos de puntuación (Velocidad)	.291	Conserve la hipótesis nula.
Hipótesis nula en la salida del software: La distribución de puntuación directa del factor correspondiente, es la misma entre las categorías de <i>actitudes lectoras familiares</i> .		
Se muestran significaciones asintóticas.		
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$		

Sólo hemos obtenido en tres de los nueve cruces de los índices principales diferencias significativas. En estos casos, los niveles altos y medio corresponden a las mejores puntuaciones del alumnado. En lectura de palabra es el nivel alto y en signo de puntuación y comprensión de oraciones es el nivel medio (consultar tabla 5.54). En el índice secundario de lectura de pseudopalabras es el nivel bajo de actitudes lectoras seguido con unas puntuaciones muy cercanas el nivel alto y nivel medio. En el resto de

los índices principales e índices secundarios de precisión y velocidad, no se dan indicios empíricos suficientes para afirmar que dicha superioridad sea estadísticamente significativa, es decir, en la prueba de Kruskal-Wallis que está asociada a niveles de significación, no marcan diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ), como bien puede apreciarse en la tabla-resumen final que encontramos inmediatamente después (tabla 5.54).

**Tabla 5.54. Nivel o niveles de actitudes lectoras familiares más eficaces con diferencias estadísticamente significativas entre los índices principales y secundarios de PROLEC.**

FACTORES	NIVEL O NIVELES DE ACTITUDES DE LECTURA FAMILIAR		
	MÁS EFICACES	EFICACIA INTERMEDIA	MENOS EFICACES
Nombre de Letras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Igual-Diferente	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de palabras	Nivel alto	Nivel bajo	Nivel medio
Lectura de pseudopalabras	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Gramaticales.	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Signos de puntuación	Nivel medio	Nivel alto	Nivel bajo
Comprensión de oraciones	Nivel medio	Nivel alto	Nivel bajo
Comprensión de textos	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Comprensión Oral	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Nombre de letras (Precisión)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Igual-Diferente (Precisión)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de palabras (Precisión).	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de pseudopalabras (Precisión)	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel medio
Signos de puntuación (Precisión)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Nombre de letras (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Igual-Diferente (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de palabras (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Lectura de Pseudopalabras (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Signos de puntuación (Velocidad)	No se han dado diferencias estadísticamente significativas		
Contrastes <i>post hoc</i> por binomios tomando como el hábito lector o hábitos lectores más eficaces aquel o aquellos con mayor o mayores medias y que marcan diferencias estadísticamente significativas con el resto: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ , pero no entre ellos: $p > .05$ .			

A lo largo del presente capítulo hemos realizado un análisis minucioso de las variables de este estudio con el propósito de averiguar las condiciones más idóneas que pueden facilitar el inicio de la lectura en los escolares.

En más ocasiones de las deseadas, hacemos afirmaciones si tener indicios empíricos que las avalen. Nosotros hemos intentado, a través de pruebas estandarizadas y cuestionarios, dilucidar sobre varios temas que están a debate que no terminamos de averiguar las razones más ventajosas para que se produzca el aprendizaje de la lengua escrita, de manera significativa y duradera, al tiempo que inculcamos unos hábitos y actitudes favorables hacia la lectura.

De los análisis presentados, podemos extraer la complejidad que aún persiste con las herramientas que disponemos, de verificar de manera taxativa los condicionantes facilitadores de este aprendizaje.

En el siguiente capítulo, daremos respuesta a las hipótesis y objetivos planteados así como las limitaciones del trabajo y posibles líneas de investigación que permitirán un mayor conocimiento de la temática de este estudio.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

*Sin las palabras, sin escritura y sin libros no habría historia, no podría haber concepto de humanidad.*  
Hesse.

### INTRODUCCIÓN

En una sociedad letrada como la nuestra, el uso autónomo de la lectura y la escritura resulta indispensable en el proceso de formación de las personas, ya que les facilita el contacto con los demás y ayuda al desarrollo de todas sus capacidades.

La formación reglada y, en cierto modo, la sociedad en general, plantean la necesidad de establecer de qué modo y en qué momento, niños y niñas deben acceder al mundo letrado. Del mismo modo, la importancia transversal de la comprensión lectora como herramienta fundamental que permite abordar el aprendizaje en las distintas disciplinas, ha llevado a plantear diversas prácticas docentes que aglutinan las distintas metodologías para acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en situaciones óptimas acordes al desarrollo evolutivo del niño.

En la actualidad, existe gran interés en la escuela y en las familias porque la iniciación a la lectura se realice en las mejores condiciones posibles. Los resultados insatisfactorios obtenidos en competencia lectora por el alumnado español, según muestran los sucesivos informes PISA (*Programme for International Student*

*Assessment*) llevados a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los años 2003, 2006, 2009, 2012, han provocado un revulsivo en las instituciones de nuestro país y en la sociedad, en general, que demanda una profunda revisión de las condiciones, los recursos y las metodologías que se vienen empleando en las escuelas españolas para favorecer la competencia lectora.

Si bien los resultados hacen referencia a evaluaciones del alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria (PIRLS) y de la Educación Secundaria (PISA), es evidente que la educación lectora se inicia desde que los niños y niñas tienen sus primeros contactos con la lengua escrita (Adams,1990; Olson, 1998); Jiménez y O'Shanahan, 2008); de ahí el interés de investigadores de diversas disciplinas por estudiar la relación entre los enfoques pedagógicos que se llevan a cabo en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y el desarrollo de la competencia lectora posterior.

Nuestro trabajo pretende contribuir a estos estudios identificando las metodologías docentes que resultan más adecuadas en el aprendizaje inicial de la lengua escrita para el alumnado del último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria de Málaga, así como cuáles son los hábitos y actitudes familiares que favorecen un correcto aprendizaje.

Con este propósito, exponemos las conclusiones a las que hemos llegado. En primer lugar, pretendemos dar respuesta al objetivo general planteado en nuestra investigación y a cada uno de los objetivos específicos y, a continuación, presentamos algunas limitaciones que hemos encontrado y sugerimos algunas líneas de investigación que se pueden desarrollar a partir de los resultados obtenidos.

### **6.1. CONCLUSIONES Y DISCURSIONE SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS NIÑOS, EN FUNCIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE Y DE LOS HÁBITOS Y ACTITUDES LECTORAS DE LAS FAMILIAS**

Las conclusiones tienen como eje vertebrador el proceso de investigación llevado a cabo y se articulan en torno a los objetivos e hipótesis planteadas al inicio del estudio.

El objetivo general de nuestra investigación, “Comprobar que existen diferencias en el nivel de competencias lectoras de los niños escolarizados en el último curso de Educación Infantil y primero de Educación Primaria, en función de la metodología docente que utiliza el profesorado para el aprendizaje de la lectura, así como en función de los hábitos y actitudes lectoras de las familias del alumnado”, aparece a continuación desarrollado en los siguientes objetivos específicos. Estos **objetivos dan asimismo respuesta a las hipótesis planteadas.**

### 6.1.1. Primer objetivo

*Conocer el nivel lector del alumnado que se encuentra en el rango normalizado.*

Para dar respuesta a este primer objetivo y dada las características del alumnado en las dos etapas educativas mencionadas, hemos utilizado instrumentos diferenciados. En el caso de Educación Infantil, la *Batería de iniciación a la lectura (BIL)* y la *Prueba de conocimiento sobre el lenguaje escrito (CLE)*, y en el de Educación Primaria, la *Batería de evaluación de los procesos lectores.*

En primer lugar, nos vamos a referir al alumnado de Educación Infantil y, consecuentemente, a los resultados de las pruebas BIL y CLE.

Podemos decir que es bueno el grado en que el alumnado de Educación Infantil de la provincia de Málaga ha desarrollado, en conjunto, las diferentes habilidades facilitadoras relacionadas con la adquisición de la lectura. Esta afirmación se justifica de manera pormenorizada teniendo en cuenta las distintas habilidades facilitadoras del aprendizaje lector que a continuación exponemos.

En relación a la **conciencia** que tiene el niño **de las unidades sonoras del lenguaje** (frases, palabras, sílabas y fonemas) evaluados a través de cuatro subpruebas que corresponden a rima, contar sílabas, aislar sílabas y fonemas y omisión de sílabas, los alumnos y alumnas evaluados han obtenido unas puntuaciones aceptables, si bien consideramos que podrían ser mejoradas con estrategias que posibiliten desarrollar la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje con tareas como: recordar rimas familiares, reconocer y clasificar patrones de



rima y aliteración en palabras, separar algún componente de la sílaba, segmentar la palabra en fonemas, y añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra resultante.

El **conocimiento fonológico** y la lectura se pueden interpretar nuevamente de forma bidireccional, lo que se ha denominado efectos de la facilitación mutua (Bradley y Bryant, 1985; Pefetti et al. 1987). Según estos autores, los lectores antes de comenzar con el aprendizaje de la lectura necesitan tener un nivel mínimo de conciencia fonológica para adquirir habilidades lectoras básicas que a su vez facilitan y mejoran el rendimiento en tareas fonológicas de mayor dificultad (en concreto, las relacionadas con fonemas). Igualmente, en el estudio de Herrera y Defior (2005), a medida que se incrementa el conocimiento prelector de los sujetos, también se incrementa el porcentaje de aciertos en la prueba de segmentación silábica y la correlación aún es mayor cuando se consideran las tareas de rimas y clasificación de palabras por su sonido inicial. Esto sugiere una interacción recíproca entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura.

La secuencia de aprendizaje comienza, en un primer momento, cuando el niño o la niña que no ha tenido contacto con la lectura puede adquirir de forma natural, dependiendo de su desarrollo cognitivo, el conocimiento de la rima y de la aliteración. A continuación, pasará al conocimiento silábico y al conocimiento del principio y final de las palabras. Una vez adquirido estos niveles de conocimiento fonológico y una vez que el niño es expuesto a tareas de aprendizaje de la lectura o al entrenamiento específico en esta habilidad, aparecerá el **conocimiento segmental** (fónético y fonémico) (Alegría, 2006).

En cuanto al **conocimiento del nombre de las letras** (vocales y consonantes), constatamos que el conjunto de la población evaluada tiene un buen nivel. En esta etapa educativa, los maestros invierten un gran número de horas en tareas de identificación de letras. Así, desde los tres años, en las asambleas diarias, los niños aprenden las letras a partir de sus nombres propios y de las palabras que los motivan, tareas y rutinas que se van diversificando y ampliando en los niveles sucesivos conforme se va enriqueciendo su vocabulario. Aunque se trata de una actividad

bastante obvia y tradicional, es uno de los factores más predictivos del éxito o fracaso lector, ya que demuestra el grado de contacto e interés del niño por los símbolos gráficos.

Las investigaciones de Sprugevica y Hoiem (2003), demostraron que la combinación del conocimiento fonético y el conocimiento de las letras fueron los factores más determinantes a la hora de abordar la adquisición de la lectura. Para estos autores, el conocimiento fonémico parece ser la destreza principal relacionada con el rendimiento lector, mientras que el conocimiento de las letras representa el factor más decisivo para explicar el éxito en la adquisición temprana de la lectura, siendo estos resultados similares a los encontrados en otras investigación (Wargner & Torgesen, 1987); Stuart & Coltheart, 1988), Vieiro y Gómez, 2004 ).

En el **conocimiento metalingüístico** que capacita, entre otras habilidades, para reconocer palabras, reconocer frases e identificar funciones del lenguaje, el alumnado evaluado ha obtenido un nivel alto.

Resulta imprescindible que los niños y niñas tomen conciencia desde muy pronto de la utilidad que tiene el lenguaje escrito. Los niños aprenden aquello que le resulta atractivo, interesante y motivador. Tenemos que enseñarles a jugar con el lenguaje, a construir textos, a inventar palabras, a divertirse y disfrutar con la lectura y escritura, y ello lo logramos siguiendo el principio de significatividad, funcionalidad y globalización.

También podemos afirmar que los niños y las niñas que componen la muestra tienen un buen nivel en lo que se refiere a las habilidades lingüísticas relativas a la **cantidad de léxico** que comprenden, lo que facilita tanto la decodificación de las palabras como la comprensión de las mismas, así como las estructuras gramaticales que les permiten entender el mensaje que están leyendo y los conceptos básicos referidos a los contenidos del mensaje.

El desarrollo del **lenguaje oral** facilita tanto la decodificación de palabras como la comprensión del mensaje escrito. En lo que respecta a la decodificación, cuando los niños adquieren un número determinado de palabras en su vocabulario oral empiezan

a desarrollar maneras de categorizarlas, lo cual les permite una recuperación más eficiente cuando pretenden recordarlas; esta categorización puede ayudar a su vez al conocimiento fonológico (Goswami, 2000; Metsala y Walley, 1998) y facilitar el acceso al reconocimiento de las palabras. Así, en el simple hecho de identificar la palabra, los niños previamente deben haber desarrollado una comprensión oral eficaz para dotar de significado a las palabras que descifran (Konold, Juel, McKinnon, y Deffes, 2003).

Para que el progreso lector sea exitoso, el niño debe disponer de un repertorio léxico que le permita comprender y emplear oralmente varios cientos de palabras al tiempo que evoluciona el desarrollo de sus habilidades morfológicas y sintácticas; un desarrollo simultáneo de los niveles léxico, morfológico y sintáctico contribuyen eficazmente a la comprensión de las oraciones.

A este respecto, destacamos el trabajo de Arnaiz et al. (2002). Estos autores, tras implementar un programa de desarrollo de habilidades psicolingüísticas con varios contenidos (comprensión auditiva y visual; asociación auditiva y visual; memoria auditiva y visual; expresión verbal y motora e integración gramatical y auditiva), concluyeron que el desarrollo de habilidades psicolingüísticas, en combinación con el conocimiento de las correspondencias letra-sonido, tienen un efecto positivo en el acceso inicial a la lectoescritura, indicando que el aprendizaje del lenguaje escrito está directamente relacionado con el lenguaje oral, incluyendo en éste los procesos léxicos, pragmáticos, sintácticos y semánticos.

También hemos constatado que los **procesos cognitivos** medidos a través de tareas de memoria secuencial auditiva y percepción alcanzan un adecuado nivel.

El primer proceso que interviene cuando nos enfrentamos al acto de leer es el *perceptivo*, que implica a su vez la interconexión de cuatro subprocesos básicos: *la atención*, que conduce a la mente a concentrarse en estímulos concretos, implicando focalización y selección de la información; *la sensación*, es decir la detección y diferenciación de la información sensorial (recoge la palabra impresa); *la percepción* propiamente dicha, que integra las experiencias sensoriales y las interpreta de cara al reconocimiento e identificación (da significado a lo que a nivel atencional y sensorial se

ha seleccionado y recogido) apoyándose para ello en los patrones almacenados en el cuarto subproceso: *la memoria*.

Es obvia la importancia de los subprocesos atencional y perceptivo en la lectura. Estos subprocesos nos sirven para seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como unidades con significado. Un déficit en alguno de los órganos y mecanismos encargados de ponerlos en funcionamiento conllevará necesariamente una dificultad en la lectura. Por tanto, son varios los procesos mentales que deben funcionar correctamente como prerequisites básicos antes de que podamos “percibir las palabras”.

Por su parte, en el subproceso atencional, se ha comprobado reiteradamente que en los niños que sufren un trastorno por déficit de atención, con o sin hiperactividad, se produce una mayor dificultad para la lectura, y aunque claramente son desórdenes distintos, ocurren con una elevada frecuencia. Los estudios muestran que niños con problemas de atención tienen dificultades desde el principio de la enseñanza de la lectura (31% en niños de primer curso de Educación Primaria), porcentaje que aumenta en niños mayores, puesto que las exigencias cognitivas se van incrementando (Shaywitz, Fletcher & Shaywitz, 1994).

Otro subproceso del desarrollo cognitivo básico en la lectura es la memoria. Son varias las investigaciones que han establecido una conexión entre lectura y memoria verbal a corto plazo (Savage, Frederickson, Goodwin, Patni, Smith, & Tuersley, 2005) y, en concreto, sobre la habilidad para repetir y memorizar información verbal (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994). Estos autores demuestran en sus estudios que las representaciones usadas para almacenar material verbal están compuestas principalmente por los rasgos fonológicos de los estímulos y son las que se usan en las tareas que requieren la recuperación inmediata y ordenada de los mismos. Esta habilidad desempeña un papel importante en el desarrollo de la estrategia de decodificación fonológica, necesaria en las etapas iniciales de la lectura. Los estudios realizados por Herrera y Defior (2005) en Educación Infantil muestran que la ejecución en las tareas que evalúan la memoria fonológica se relaciona positivamente con el nivel lector.

Los buenos lectores muestran generalmente una mayor capacidad en memoria a corto plazo que los malos lectores. Estos últimos, al enfrentarse a un texto procesan un menor número de unidades (letras, sílabas o palabras enteras) en su memoria a corto plazo, lo que hace que su lectura sea silabeante, más lenta y con más dificultades para extraer el significado al no tener recursos cognitivos libres que dedicar a las tareas superiores. Además, el buen lector optimiza mejor su memoria, ya que es capaz de condensar la información en unidades cada vez mayores, lo que le permite poder ser más rápido, cometer menos errores al decodificar y extraer con más precisión el significado.

El conocimiento que el alumnado tiene relativo al lenguaje escrito, evaluado a través de la prueba CLE, obtiene una puntuación media adecuada a su edad. Su nivel competencial más alto lo logra en la diferenciación entre número y letras y el reconocimiento de la escritura script como lenguaje escrito. Menos adecuado, aunque en unos niveles aceptables, son la localización de letras y palabras en una frase, el reconocimiento de la función de recuerdo, el reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura, el reconocimiento de palabras, el reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio, así como el reconocimiento de las frases y sus características.

En general podemos decir que el alumnado ha adquirido las estrategias suficientes que le permiten comprender distintos usos del lenguaje escrito. Como ya hemos indicado es esencial que el niño entienda la finalidad de lo que aprende, descubra el sentido que tiene y lo utilice de manera competente en la tarea requerida en cada situación.

Con los datos obtenidos de ambas pruebas, y teniendo presente la población evaluada, estamos en condiciones de afirmar que nuestros alumnos de Educación Infantil poseen unas habilidades adecuadas que les capacitan para abordar de manera exitosa la siguiente etapa educativa.

A continuación nos detendremos en los alumnos y alumnas de Educación Primaria para los cuales hemos llevado a cabo tareas relativas a la expresión y

comprensión oral y escrita a través de la *Prueba de procesos lectores* (PROLEC), en la que analizamos los principales procesos implicados en la lectura.

En los procesos iniciales de identificación de letras, algo básico pero fundamental para poder leer (no se podría conseguir una buena lectura si no se reconoce de una manera rápida y automática las distintas letras del alfabeto), los alumnos y las alumnas han obtenido unos excelentes resultados tanto en la tarea de reconocer el nombre de las letras como en identificarlas como igual-diferente. Este resultado concuerda con el de Educación Infantil que también fue muy bueno.

Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente paso en el proceso de aprendizaje de la lectura es el de encontrar el **concepto que se asocia con cada unidad**. Para lograrlo, el niño tendría que activar la doble vía de ruta léxica y de ruta fonológica.

En desarrollo del léxico, el alumnado ha obtenido en la prueba unas evaluaciones altas tanto en la lectura de palabras como de pseudopalabras, lo cual muestra que tienen adquirida esta habilidad. Ello nos hace pensar que utilizan las dos vías de lectura en voz alta, lo cual les permite acceder al significado de las palabras escritas. Por una parte, utilizan la vía léxica, que les permite leer toda las palabras conocidas, tanto regulares como irregulares y, por otra, la vía subléxica, para la lectura de pseudopalabras y de palabras desconocidas.

Las palabras aisladas, por lo general, no transmiten mensajes con sentido para el lector. La información completa se produce cuando esas palabras se agrupan en unidades mayores, como la frase u oración, que dan sentido al mensaje. Para realizar la secuencia de palabras, el lector dispone de unos mecanismos sintácticos que le indican cómo pueden relacionarse las palabras entre sí y hace uso de ese conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que se va encontrando cuando lee.

En la evaluación del nivel de desarrollo de los procesos sintácticos, medidos a través de dos tareas, una destinada a comprobar la capacidad de los lectores para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras

gramaticales y otra diseñada para comprobar la interpretación y uso de los signos de puntuación, los alumnos han alcanzado unos valores muy adecuados a su edad.

Por último, en los resultados de la medición del desarrollo de los procesos semánticos, se han producido diferencias en relación a la comprensión de oraciones, párrafos y discurso oral. Mientras que en comprensión de oraciones escritas, el alumnado alcanzan un excelente nivel, en comprensión de textos más extensos y discursos orales han de seguir trabajando para desarrollar estrategias que le capaciten para extraer el mensaje que aparece en el texto leído o escuchado, e integrarlo en sus conocimientos.

Esta prueba permite también averiguar la precisión con que los niños realizan la actividad y el tiempo que tardan en ejecutarla, destrezas importantes para identificar a lectores más o menos hábiles. Con respecto a la precisión con que realizan las distintas tareas, los alumnos de la muestra han alcanzados unas puntuaciones bastante altas lo que nos indica el buen nivel de nuestros escolares en esta habilidad. Sin embargo, en velocidad, obtienen unas medias aceptables (normal).

Las habilidades alcanzadas por la población evaluada tanto en Educación Infantil como Educación Primaria hacen pensar que las actuaciones pedagógicas que se están llevando a cabo en los distintos centros educativos de Málaga están respondiendo a las expectativas de cada una de las etapas.

### **6.1.2. Segundo objetivo**

*Describir las estrategias de enseñanza para el aprendizaje lector que utiliza el profesorado (prácticas docentes) en cada una de las metodologías docentes que dicen desarrollar en sus aulas.*

Tras analizar los datos obtenidos en nuestra investigación, hemos concluido que la metodología docente para la lectoescritura más utilizada en las escuelas malagueñas son los **métodos mixtos** (48.2%) seguido de los **métodos silábicos**, el **enfoque constructivista** (14.3% cada uno), los **métodos fónicos** (12.5%) y finalmente los **métodos globales** (10.7%).

El estudio llevado a cabo por el equipo de González, Buisán y Sánchez (2009) con una muestra de 1600 maestros que impartían docencia en el último curso de Educación Infantil y primero de Educación Primaria de distintos ámbitos de la geografía española mostraba que los métodos mixtos son utilizados por un 62%, seguidos de los métodos globales (16,4%), método fónicos (7,6 %), método constructivistas (6%), método silábico (4,8%) y otros métodos (2,7%).

Si comparamos estos datos con los de nuestro estudio, podemos apreciar que los métodos mixtos son los preferidos por nuestros docentes tanto en la provincia de Málaga como en el resto del país, con una amplia diferencia con respecto al resto de ellos.

Las características de los métodos mixtos donde confluye la actividad analítica y la sintética son esenciales a la hora de elegir método, ya que en la lectura intervienen los dos procesos en los que estos métodos se basan: el fonológico y el visual, por lo que consideramos que son altamente recomendables. En la lengua española, la correspondencia entre grafemas y fonemas es muy estrecha; de ahí la importancia de utilizar la vía o ruta fonológica pero sin descuidar el acceso al significado (vía o ruta lexical). No debemos olvidar que una de las estrategias esenciales que el docente debe poner en funcionamiento en su aula es el aprendizaje motivador y significativo y ello sólo es posible si conjugamos ambas actividades. De esta manera, facilitamos a los lectores incipientes la comprensión del texto al mismo tiempo que damos sentido y funcionalidad a lo que aprende.

Hemos agrupado las **prácticas docentes** que se llevan a cabo en las escuelas malagueñas en cuatro “estilos” o dimensiones que pasamos a pormenorizar.

En la *instrucción explícita del código*, los docentes presentan un alto grado de acuerdo en los enunciados que conforman esta dimensión. Las mayores puntuaciones corresponden a los docentes que implementan en sus aulas los métodos fónicos, seguidas de los métodos mixtos, métodos silábicos, métodos globales y métodos constructivistas.



En esta dimensión, el perfil docente del profesorado que utiliza los métodos fónicos es aquel que, en el horario escolar, destina un tiempo específico para actividades de lectura y escritura; los contenidos de lectura y escritura que desarrollan los tienen decidido al comenzar el curso. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura los docentes observan si los niños escriben con buena o mala letra; asimismo recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir, procuran que los niños no se distraigan hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura así como entre distintas las actividades y, para enseñar a escribir, proponen copiar palabras conocidas.

En los métodos mixtos, los docentes, a la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, se guían preferentemente por los libros de texto y para apreciar el progreso de sus alumnos en el aprendizaje de la lectura observan si leen con exactitud y ritmo adecuado y corrigen a los niños cuando se equivocan.

En los métodos globales, los docentes programan en el horario escolar un tiempo determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido; escogen relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adaptan para que lo sean, y realizan actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.

Los maestros y maestras que utilizan los métodos silábicos, a la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, se guían por los libros de texto y recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.

En escritura autónoma (aprendizaje situacional), hay un porcentaje elevado de acuerdo en los enunciados de esta dimensión. Los métodos constructivistas obtienen las mejores puntuaciones seguidos de los métodos globales, métodos silábicos, métodos mixtos y métodos fónicos.

En ella, los docentes que siguen una metodología constructivista, utilizan materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, así como enciclopedias, atlas y diccionarios además de libros de cuentos para las actividades de

lectura y escritura; realizan actividades donde los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros y alientan a los niños para que escriban las palabras que necesitan aunque no sepan algunas letras.

En cambio, en los métodos globales, para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura se fijan en cómo se las arreglan los niños y las niñas para entender textos que no conocen; para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura se fijan en cómo los niños escriben textos breves de forma autónoma y, antes de pedir a los alumnos que lean, les sugieren que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen o de otras pistas.

En focalización en producto de aprendizaje (homogeneidad), el grado de acuerdo de los docentes sobre los enunciados de esta dimensión es sensiblemente menor. El método global es el que puntúa más alto, seguido de los métodos mixtos, los métodos silábicos, los constructivistas y los métodos fónicos.

Los docentes prefieren los métodos globales se caracterizan porque en las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos ponen a los niños del mismo nivel en el mismo grupo y proponen actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta, mientras que en los métodos mixtos, separan las actividades de lenguaje oral de las actividades de lengua escrita y en los métodos silábicos, para enseñar la ortografía, enseñan las normas de ortográficas adecuadas a la edad y luego los niños las practican con unas cuantas palabras.

En el uso de emergentes (diversidad de materiales), los docentes presentan un nivel de acuerdo medio-alto en los enunciados de esta dimensión. En ella alcanzan las puntuaciones más altas los métodos constructivistas, seguidos de métodos silábicos, métodos globales, métodos fónicos y métodos mixtos.

En esta última dimensión, los docentes que utilizan los métodos constructivistas son aquellos que realizan las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, trabajan la lectura y escritura a partir de situaciones que surgen en el aula y en sus centros; los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria organizan de forma coordinada la enseñanza de la lectura y escritura.

Igualmente, los maestros que siguen los métodos globales, deciden qué vocabulario enseñan en función de las experiencias que van aportando los niños y exponen los trabajos de los niños aunque tengan errores de ortografía; así como los docentes de los métodos fónicos organizan los espacios del aula en función de las actividades que se realizan y proporcionan gomas de borrar o cualquier otro elemento que corrijan lo que escriben erróneamente.

De esta forma, podemos decir que existe relación entre los métodos que los docentes dicen seguir en sus aulas y las prácticas docentes. El perfil de instrucción explícita del código es más usual en los docentes que dicen seguir métodos fónicos; estos docentes afirman que utilizan en menor medida la escritura autónoma (aprendizaje situacional) que, sin embargo, sería muy usada por los docentes que manifiestan seguir un método global o constructivista.

Podríamos suponer que las diferencias señaladas se relacionan con las características propias de cada uno de los estilos de enseñanza. De esta forma, mientras los métodos fónicos se basan en un número finito de unidades (fonemas) que tienen que ser enseñados y tienen secuencias establecidas en función de un supuesto grado de dificultad para el aprendizaje de estas unidades, las aproximaciones globales o constructivistas trabajan desde el principio con unidades significativas para el niño (palabras, frases y textos). Estas características diferenciales facilitan la instrucción programada en el caso de métodos silábicos o fónicos y, en cambio, en el caso de la metodología global o constructivista, facilita la escritura autónoma (aprendizaje situacional) y uso de emergentes.

Si bien encontramos ciertas incongruencias en relación a la focalización en productos de aprendizaje (homogeneización), los docentes que dicen enseñar siguiendo los métodos globales no parece a priori que sean los que mayor importancia le dan a la velocidad lectora en voz alta, aunque sí lo hacen a la comprensión de lo que los niños leen; tampoco separan al alumnado en función del nivel lector. Asimismo, en la instrucción explícita del código, en los métodos globales tampoco parece que los maestros se preocupen especialmente de programar un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.

### 6.1.3. Tercer objetivo

*Describir los hábitos y actitudes lectoras que presentan las familias del alumnado.*

Respondiendo a este objetivo, estamos en condiciones de afirmar que las familias, en relación a los hábitos lectores valorados a través del número de horas semanales que dedican a la lectura de libros, revistas, periódicos y materiales de trabajo, el nivel es medio alto, situándose un porcentaje del 46% en la franja de 1 a 5 horas; pero también tenemos un importante número de familias, el 32%, que dedican entre 6 a 10 horas semanales a la lectura. Las puntuaciones más bajas pertenecen a los que leen más de 10 horas, alcanzando unas puntuaciones cercanas al 17% del total de población encuestada. Por otro lado, resulta gratificante que sólo un 4% afirma que dedica a la lectura menos de 1 hora a la semana.

Ya Wells (1987) explicó en sus estudios que el éxito del alumnado en el aprendizaje del lenguaje escrito, depende en gran manera de sus experiencias en las prácticas literarias compartidas. Por ello, señala la necesidad de potenciar la interacción de las familias con los niños en actividades de lectura, así como en la escuela. Afirma asimismo que aquellos que participan de actividades de narración de historias por parte de adultos tienen más posibilidad de éxito como lectores.

La importancia de narrar historias a los niños se ha confirmado en numerosos estudios, como el realizado por Pressley (1999), el cual comprobó las relaciones positivas entre la cantidad de cuentos que lee un niño en la etapa de educación Infantil y el desarrollo de su vocabulario, interés por la lectura y facilidad para aprender a leer y a escribir debido a que, durante y después de la lectura, se producen interacciones y participaciones plurales en la interpretación de la historia entre el adulto y el niño; aquél le ayuda a desarrollar estrategias de comprensión (por ejemplo, a través de las ilustraciones), le sirve de modelo lector y le ayuda a relacionar lo que sucede en la narración con su entorno.

En este sentido, Garton y Pratt, al abordar la alfabetización inicial, insisten en la importancia de la interacción del niño con el adulto:

Una persona preparada para hablar con el niño, para leerle, para animarle en sus intentos en las actividades de alfabetización, es un ingrediente primordial en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Esta interacción no necesita ser siempre de uno a uno, pero son esenciales la sensibilidad hacia las necesidades del niño, hacia sus logros y la disposición para apoyar y estimular sus esfuerzos al hablar, escribir o leer. (Garton & Pratt, 1991, p. 239).

En el estudio llevado a cabo por Gil (2009) con una población constituida por las familias (padres y madres) del alumnado que iniciaba el quinto curso de Educación Primaria en el año escolar 2006-07 en centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se muestra, en relación al número de horas dedicado a la lectura, que casi la mitad de los padres (45,74%) se han situado en la franja de una a cinco horas semanales dedicadas a leer con sus hijos, de 6 a 10 horas (26%), más de 10 horas (13,2%) y los hogares donde la lectura está más ausente (menos de una hora por semana) son el 14,42%.

Podemos comprobar, pues, que en Málaga, logramos unos porcentajes muy parecidos. Superamos las franjas de 6 a 10 horas y de más de 10 horas de lectura compartida por padres e hijos y obtenemos unos resultados más bajos en relación a los hogares donde apenas se fomenta la lectura.

En relación a las actitudes lectoras de las familias encuestadas, cabe destacar la predisposición favorable de éstas hacia la lectura las cuales han sido valoradas a través de una serie de afirmaciones que pasamos a comentar.

En cuanto a la pregunta de si leen sólo por obligación, encontramos que una tercera parte de la población encuestada contesta negativamente. Lo que indica que hay motivación intrínseca para dedicar un espacio y tiempo a la lectura.

El gusto por compartir sus lecturas con otras personas está ampliamente extendido, lo practiquen o no; casi un 80% de las familias afirman que están bastante o muy de acuerdo.

El gusto por pasar tiempo leyendo está bastante extendido entre las familias. Están bastante o muy de acuerdo un 72% de los padres frente al 28% que no está nada o poco de acuerdo.

Ante la pregunta de si leen sólo para obtener información, no hay tanto consenso como en las situaciones anteriores, con un porcentaje ligeramente superior se posicionan quienes que están poco o nada de acuerdo (54%) frente a los que están bastante o muy acuerdo (46%).

Por último, queremos indicar que la lectura es una actividad importante en las casas para cerca de un 85% de la población frente al 15% que manifiesta que no está tan de acuerdo.

Si comparamos nuestros datos con el estudio de Gil (2009), observamos que los padres se muestran escasamente de acuerdo con que la lectura sea una actividad que realizan sólo por obligación (88%) o sólo cuando necesitan información (72%). Las proposiciones que han suscitado mayor acuerdo son las que conceden importancia a la lectura como actividad que tiene lugar en el hogar (82%) y, hacen referencia al gusto por pasar el tiempo leyendo (72%) o hablar de libros con otras personas (72%). En este caso, hay igualmente consenso con respecto a nuestro estudio en la mayoría de las afirmaciones, siendo la afirmación de si leen sólo para obtener información la que muestra mayor desacuerdo entre ambos estudios.

Las interacciones tempranas con textos dentro de la familia permiten al niño la participación en prácticas letradas que no solo crean una actividad placentera sino que contribuyen a la alfabetización. En estas prácticas, el adulto se convierte en el agente mediador entre el texto y el niño que todavía no es lector ni escritor autónomo. Entre las actividades posibles cabe citar: leer cuentos en voz alta, hablar acerca de los textos impresos que hay en nuestro entorno, escribir listas de la compra o marcar con el nombre las pertenencias del niño. De este modo, las familias que leen con sus hijos, contribuyen al desarrollo del lenguaje. Los niños aprenden las convenciones literarias y, al participar en las lecturas en voz alta, son capaces de realizar intercambios verbales en una situación diferente a la de la conversación. Como indica Teberovsky (2003), la lectura en voz alta puede convertirse en el puente entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral de conversación. Así, la participación en lecturas compartidas repercute en la información que adquiere el niño acerca de lo escrito, los distintos soportes,

funciones, convenciones de la escritura y también sobre las motivaciones para aprender el lenguaje escrito.

Los datos obtenidos en nuestro estudio, nos sugieren que hay cada vez una mayor concienciación social del valor que la lectura tiene en la vida de las personas y la necesidad de unos hábitos y actitudes que lo favorezcan.

#### **6.1.4. Cuarto objetivo**

*Identificar las relaciones internas entre los factores de cada uno de los instrumentos utilizados.*

Dando respuesta al cuarto objetivo específico, estamos en condiciones de afirmar que las relaciones entre los distintos factores que conforman cada una de las pruebas son adecuadas, lo que indica que hay evidencias empíricas para afirmar que el alumnado cuando logra unos buenos resultados en uno de los factores también lo hace en el resto y viceversa.

En el caso de la *Batería de iniciación al lectura (BIL)*, hemos alcanzado unas relaciones altamente satisfactorias entre cada uno de los factores con sus pares a excepción de los procesos cognitivos con el resto de habilidades evaluadas que, si bien han logrado relaciones positivas, son mucho más débiles a pesar de que somos conscientes del conjunto de demandas cognitivas que supone la realización de esta actividad, en especial la atención y la percepción, ya que son los mecanismos básicos de captación y selección de la información escrita, antes incluso de reconocerlas como palabras o letras.

Las relaciones más estrechas se han establecido entre el conocimiento fonológico y el total de la prueba; las habilidades lingüísticas y el total de la prueba y el conocimiento fonológico y las habilidades lingüísticas.

En el segundo de los instrumentos utilizados para evaluar al alumnado de Educación Infantil, la *Prueba de conocimiento sobre el lenguaje escrito*, hemos alcanzado unas relaciones mucho más débiles que en la prueba anterior, si bien son

estadísticamente significativas y de signo positivo, lo que nos indica que a mejores puntuaciones en uno de los factores también se obtendrán en los demás factores.

Las relaciones entre los distintos factores y el total de la prueba son medias, siendo la puntuación más alta la referida al reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura y escritura (F2) y la más baja la referida al reconocimiento de la frase y sus características (F12).

Las relaciones más débiles se establecen entre el factor 12, reconocimientos de las frases y sus características y factor 1, diferencia entre número y letras; factor 2, reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de lectura o escritura y factor 11 reconocimiento de la lengua como instrumento de diversión.

Podemos inferir que el conjunto de tareas utilizadas en esta prueba ayuda a conocer si el niño puede reconocer las distintas actuaciones que se relacionan con la lectura y escritura, resultando satisfactorio el conocimiento de las relativas a las relaciones entre los factores y el total de la prueba.

La tercera prueba, la *Batería de evaluación de los procesos lectores*, se ha utilizado para el alumnado de primero de Educación Primaria. Las relaciones entre los índices principales son medio-altas o altas en la mayoría de los binomios que la conforman, encontrándose las relaciones más bajas entre los procesos de identificación de la letra con los procesos sintácticos, semánticos y gramaticales.

Las relaciones entre los factores de cada uno de los procesos son altas o muy altas, mientras que los procesos de identificación de la letra obtienen unas relaciones bajas o muy bajas con respecto al resto de los procesos, salvo con los procesos léxicos.

Los procesos léxicos alcanza una relación satisfactoria con el resto de los procesos salvo con los procesos semánticos (comprensión de textos y comprensión oral) que es baja, y con comprensión de oraciones media.

Los procesos gramaticales con identificación de la letra son bajos mientras que con los procesos léxicos son medios y los procesos semánticos son excelentes, a



excepción de estructuras gramaticales con comprensión de textos y comprensión oral, donde son más modestas las relaciones.

Los procesos semánticos obtienen unas relaciones bajas con respecto a los de identificación de la letra y procesos lexicales. Sin embargo, con respecto a los procesos sintácticos, son medias y altas.

Los niveles de las relaciones entre los índices principales y los índices secundarios de precisión, son medio-altos y altos. En algunos de los índices principales, como estructuras gramaticales, comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral y signos de puntuación, se obtiene una relación casi perfecta, encontrándose relaciones más débiles entre los índices principales, nombre de las letras y lectura de palabras con los índices de precisión.

Las relaciones entre los índices principales de estructuras gramaticales, comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral y signos de puntuación, con los índices de velocidad son altas, presentando valores cercanos a ( $r=1$ ;  $p=.000$ ). Las relaciones más débiles se establecen entre los índices principales de nombre de la letra, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras con los índices de velocidad.

Las relaciones entre los índices secundarios entre sí son muy buenas, lo que nos indica la importancia que tanto la precisión como la velocidad tienen en los procesos lectores de nuestro alumnado.

Las relaciones entre los índices de precisión son altas o muy altas, al igual que las relaciones entre los índices de velocidad, lo que indica que un buen desempeño en una tarea suele llevar asociado una ejecución similar en el resto.

A pesar de haber alcanzado diferente nivel de significación entre los factores que conforman las distintas pruebas, podemos decir que son satisfactorias y válidas, puesto que todas ellas están en los rangos de significación que la hacen adecuadas.

### 6.1.5. Quinto objetivo

*Establecer las relaciones entre los instrumentos utilizados con el alumnado de Educación Infantil: BIL y CLE.*

Dando respuesta a este objetivo, podemos decir que existe relación entre ambas pruebas lo que significa que cuando el alumnado obtiene unas buenas puntuaciones en la batería de iniciación a la lectura también la tiene en el conocimiento del lenguaje escrito.

Ello es importante, ya que éstas se complementan y aportan información significativa sobre las habilidades desarrolladas y el conocimiento que el alumnado tiene sobre las funciones del lenguaje escrito.

La *Prueba de iniciación al lenguaje escrito* nos ha aportado información sobre el conocimiento de las habilidades lingüísticas implicadas en la lectura y los procesos cognitivos. En ella, a pesar de contener solamente una actividad para determinar el conocimiento que el niño tiene sobre las funciones del lenguaje, consideramos que era insuficiente. En este sentido, la prueba de conocimiento del lenguaje escrito nos complementa esta información de manera más detallada y nos da una visión más completa del conocimiento que tiene el niño sobre el significado del lenguaje escrito.

La alfabetización inicial se concibe como un proceso de construcción del significado, donde el acceso a este aprendizaje requiere de la participación del alumnado en los usos sociales de la lengua escrita.

Por ello, consideramos que es necesario que el niño, desde sus inicios, tome consciencia de la funcionalidad de lenguaje al tiempo que va adquiriendo un nivel competencial que le permite el uso consciente, coherente y adecuado de las distintas situaciones que se le presenten en el ámbito escolar y, sobre todo, en el transcurso de su rutina diaria.

### 6.1.6. Sexto objetivo

*Discriminar en qué factores de la competencia lectora, el alumnado obtiene mejores resultados (mejor nivel) en función de las diversas metodologías docentes.*

Dando respuesta al objetivo, estamos en condiciones de afirmar que la competencia lectora evaluada en el alumnado de Educación Infantil tanto a través de la *Batería de iniciación a la lectura* (BIL) como en la *Prueba de conocimiento del lenguaje escrito* (CLE) muestra que es el método global y el método fónico los que obtienen mejores resultados.

En la prueba BIL es el método global seguido del método fónico los que logran las medias más altas tanto en las distintas habilidades como en la puntuación total de la prueba. En la prueba CLE son el método fónico seguido del método global los que alcanzan las medias más altas. El método fónico alcanza las mejores puntuaciones en los factores (F1, F4, F7, F12 y total de la prueba) y el método global (F2, F3, F6 y F10). El método silábico alcanza la puntuación más alta en los factores (F5 y F9) y el método constructivista en el factor 8.

En esta prueba volvemos a coincidir en los métodos con mejores resultados son los métodos globales (analíticos) y los métodos fónicos (sintéticos). Estos resultados contradicen parcialmente con el estudio llevado a cabo por Castells (2006) sobre los aprendizajes de los alumnos en tres aproximaciones distintas (analítica, sintética y analítico-sintética) el cual pone de relieve que las propuestas analítico-sintética (métodos mixtos) y sintética –por este orden–, favorecen un mejor aprendizaje de la lectura y de la escritura que la analítica.

Ya estudios anteriores, como el de Artiles (1997) concluyeron que en las primeras etapas de aprendizaje, los métodos de enseñanza ejercen una influencia en el desarrollo de procesos léxicos tanto en la lectura como en escritura. En este sentido, en el método global se producen más errores en la lectura de palabras y, especialmente, en lectura de pseudopalabras de baja frecuencia mientras que con el método sintético, se consigue un mayor desarrollo de la estrategia fonológica, es decir, los niños que son instruidos por este método son más eficientes en el análisis

subléxico, ya que cometen menos errores en la lectura y escritura de palabras largas, no familiares, de baja frecuencia y pseudopalabras.

En la prueba de evaluación de los procesos lectores (PROLEC) no hay consenso entre los distintos índices principales e índices secundarios evaluados.

En los procesos de identificación de la letra es el método global el que alcanza las puntuaciones más altas, si bien, los resultados no son estadísticamente significativos, lo que implica que no puede ser extrapolado este resultado al resto de alumnado de primero de Educación Primaria.

En los procesos lexicales, son los métodos mixtos y métodos silábicos los que logran puntuaciones más altas. Si bien, los resultados no son estadísticamente significativos.

En los procesos sintácticos, son los métodos mixtos y los métodos constructivistas los que logran los mejores resultados.

En los procesos semánticos, hay consenso en ser los métodos mixtos los segundos con mejores medias mientras que en la primera posición hay disparidad, de forma que el método constructivista alcanza la puntuación más alta en la comprensión de oraciones, el método fónico en la comprensión de textos y el método global en la comprensión oral.

En los índices de precisión, hay consenso en cuatro de los cinco índices evaluados en que son los métodos mixtos los que logran las segundas mejores medias, a excepción de los signos de puntuación que es el mejor puntuado.

En la primera posición, en tres de los cinco factores el método silábico alcanza las medias más altas, concretamente en igual-diferente, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, mientras que en nombre de la letra es el método constructivista el que produce los mejores resultados.

En los índices secundarios de velocidad, el método global es el mejor puntuado en lectura de palabras e igual-diferente y los métodos mixtos en lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación.

Estos resultados difieren de los resultados encontrados por Jiménez y Guzmán (2003) que señalan que el alumnado que participa en una instrucción de tipo analítico es más lento al denominar palabras, lo que le dificulta la lectura.

Esta falta de consenso entre los distintos procesos lectores y los índices secundarios de precisión y velocidad ponen de relieve la dificultad de encontrar un solo método de enseñanza que sea eficaz en todos los supuestos y situaciones de aprendizaje y vendría a corroborar los hallados en la investigación de Hoefflin et al. (2007), en los que se indica que no hay diferencias claras entre los aprendizajes de los niños en distintos métodos de enseñanza de la lectura. Esto podría atribuirse a que desde cualquier perspectiva se favorecería el análisis interno de las palabras, bien mediante tareas específicas de lectura, bien recurriendo a la práctica de la escritura, con la cual se facilitaría, a través de procesos más implícitos, el establecimiento de correspondencias fonema-grafema (Foorman et al., 2003). Así, aunque desde muchas de las investigaciones se plantea la hipótesis de que los resultados de los alumnos en una aproximación analítica, serían menores que en una perspectiva sintética. En lo que respecta al conocimiento del principio alfabético y de estrategias para leer, algunos estudios realizados en el ámbito anglosajón (Reutzel y Cooter, 1990) y en el francófono (Leybaert y Content, 1995), han encontrado todo lo contrario. Parece, sin embargo, que en los dos casos, la instrucción analítica incorporaba, de forma más o menos explícita, la atención a las correspondencias grafofónicas. En cambio, en un estudio llevado a cabo en Francia, en un aula con una metodología ideo-visual que no atendía a las relaciones letra-sonido, sino que enfatizaba el reconocimiento global de palabras, los alumnos tuvieron dificultades para descodificar. Por el contrario, el grupo que recibía instrucción tanto en lectura global como en el establecimiento de relaciones fonema-grafema, descodificaba correctamente (Goigoux, 2000).

Para añadir más discrepancias en esta cuestión, Sowden y Stevenson (1994) comparando los resultados de alumnos que participaban en perspectivas

metodológicas “similares” a las de Goigoux (2000), encontraron que los dos grupos de niños empleaban procedimientos tanto de lectura global, como de establecimiento de correspondencias. La diferencia fundamental, sin embargo, fue que los niños del word teaching method, a diferencia de los alumnos de mixed whole Word and phonological teaching method descodificaban diciendo el nombre o el sonido de cada letra, sin conseguir unirlos para lograr el significado de la palabra. Estos estudios (Sowden & Stevenson, 1994; Goigoux, 2000 y Xue & Meisels, 2004) concluyen que es necesario emplear una metodología que integre la atención global a las palabras, y sobre todo, la enseñanza explícita de las correspondencias.

Lo que parece que se ha constatado es que los niños y las niñas mejoran su rendimiento académico si reciben una enseñanza adecuada y sistemática de la lectoescritura (Baroccio y Hagg, 1999; Slavin et al., 2003; Swartz et al., 2000) y si se entrenan en todas aquellas variables cognitivo-lingüísticas que se han comprobado que son las más determinantes e influyentes en el aprendizaje del lenguaje escrito, tales como el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico y el desarrollo morfosintáctico.

Cuando los niños presentan un buen desarrollo del lenguaje y un óptimo conocimiento fonológico, se garantiza la correspondencia grafema-fonema y que el reconocimiento lectoescritor y la comprensión y composición de textos sea adecuada, tal como se ha demostrado en numerosos estudios (Carrillo, 1994; Defior y Tudela, 1994; González, 1996; González y Delgado, 2006,2009; González y Martín, 2006; Martín, 2002; Muter y Snowling, 1998; Pérez y González, 2004; So y Siegel, 1997).

#### **6.1.7. Séptimo objetivo**

*Conocer qué niveles de competencia lectora presenta el alumnado en función de los hábitos lectoras de las familias.*

En relación con el séptimo objetivo, no hemos obtenido consenso en cuanto al hábito (número de horas/semana) y el nivel de competencia lectora alcanzado en las distintas pruebas evaluadoras. Pasamos a detallar, pues, las conclusiones más relevantes en cada prueba.

En la *Prueba de conocimiento del lenguaje escrito* (BIL), los resultados son concluyentes: las mejores puntuaciones del alumnado corresponden a las familias que leen más de 10 horas semanales, a excepción de la prueba sobre los procesos cognitivos en la que los mejores resultados corresponden a familias que leen menos de 1 hora a la semana.

A pesar de que las medias obtenidas en este hábito lector (horas de lectura semanal) son muy cercanas, en puntuación total de la prueba, hay una diferencia significativa.

Al implementar la prueba con datos estadísticos para averiguar si los resultados son significativos, observamos cómo se alcanza significación en conocimiento fonológico, conocimiento metalingüístico y puntuación total de la prueba donde se muestra como más eficaz el alumnado cuyas familias dedican a la lectura más de 10 horas semanales.

En la prueba CLE no hemos logrado acuerdo en relación a la repercusión de los hábitos lectores de las familias en el mayor nivel de conocimiento del lenguaje escrito alcanzado por el alumnado.

En este sentido, sí logramos acuerdo en que los peores resultados lo alcanza el alumnado cuyas familias le dedican a la lectura menos de 1 hora a la semana, a excepción del factor 8 y el factor 11.

Igualmente, para comprobar la significación de esta relación, aplicamos una prueba estadística complementaria (*Prueba de Kruskal-Wallis*) que muestra la presencia de tres cruces con diferencias significativas; en dos de ellos, se muestra más eficaz el nivel de 10 horas a la semana, concretamente el factor 1 (diferencias entre números y letras) y el factor 12 (reconocimiento de la frase y sus características). En el tercer cruce, el factor 2 (reconocimientos del sujeto que realiza la actividad lectora) ha resultado más eficaz el nivel de 1 a 5 horas a la semana.

En relación a la prueba de procesos lectora aplicada al alumnado de 1º de Educación Primaria, volvemos a no tener acuerdo en la relación hábitos lectores y

nivel de competencia alcanzada en cada uno de los procesos evaluados tanto en sus índices principales como secundario. Cabe resaltar que los valores entre los distintos niveles de competencia lectora están muy próximos, y de ahí la dificultad para determinar taxativamente qué hábitos familiares resultan ser más eficaces en relación a los resultados de sus hijos.

A pesar de ello, en la mayoría de los índices, tanto principales como secundarios, se han mostrado como más eficaces las familias que dedican a la lectura más de diez horas semanales, si bien en la segunda posición de algunos de ellos se encuentran como más eficaces las familias que leen menos de 1 hora a la semana.

En estos resultados no hemos logrado datos significativos que sean extrapolables al conjunto de la población, salvo en los índices secundarios de velocidad igual-diferente y la lectura de pseudopalabras. En igual-diferente, coincide con la mayoría de los factores de la prueba en la relación mayor competencia lectora con el hábito lector más de 10 horas a la semana, mientras que en lectura de palabras es de 1 a 5 horas es la variable que alcanza la puntuación más alta, si bien seguida de la de más de 10 horas a la semana.

En el estudio realizado por Gil (2009), en el que comparaba el nivel de competencia lectora del alumnado de quinto de Educación Primaria extraído de la prueba de diagnóstico centrada en competencias básicas del currículum y los hábitos lectores de las familias, los datos son concluyentes: el rendimiento escolar y los hábitos lectores están relacionados de manera que a más hábitos de lectora de las familias mayor rendimiento escolar de sus hijos. De esta forma, la competencia lingüística ha logrado las siguientes puntuaciones de menor a mayor rendimiento escolar: menos de una hora ( $\bar{X}$  463,83), entre 1 a 5 horas ( $\bar{X}$  493,74), entre 6 y 10 horas/semana ( $\bar{X}$  521,47) y más de diez hora/semana ( $\bar{X}$  534,22). El análisis de la varianza realizado con el fin de comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas ha mostrado unas puntuaciones elevadas  $F= 64.412$  con un grado de significación  $p=.000$ . Por tanto, con una confianza próxima al 100%, puede afirmarse que existen diferencias en el desarrollo de competencias que alcanza el alumnado procedente de familias con distintos hábitos lectores.



En este sentido, nuestro estudio no establece una relación positiva entre el rendimiento escolar y los hábitos lectores de las familias. No hemos logrado unos resultados estadísticamente significativos que permitan corroborar la relación que, a priori y en función de resultados de diversos estudios, alcanzara relaciones significativas entre ambas variables (Tiana, 2002; Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Molina, 2006; Gil, 2009).

#### **6.1.8. Octavo objetivo**

*Comprobar que a mayor nivel de actitudes positivas lectoras de las familias, se dan mayores niveles de competencia lectora en sus hijos.*

Dando respuesta al objetivo 8, no hemos podido comprobar, a pesar de los resultados favorables en muchos de los factores de las distintas pruebas, que a mayor nivel de actitudes positivas lectoras de las familias, mejores resultados en competencia lectora en sus hijos. Seguidamente hemos detallado esta afirmación en cada una de las pruebas.

En la *Prueba de conocimiento del lenguaje escrito*, se aprecia, en la mayoría de los distintos factores que la conforman, que el alumnado con un mayor índice favorable hacia la lectura, está integrado en familias con una actitud hacia la lectura media o alta.

A pesar de este resultado, congruente con lo que se espera alcanzar, tenemos que decir que el nivel de competencias lectora está muy cercano a las puntuaciones del nivel lector del alumnado, a lo que hay que sumar que en los procesos cognitivos es el nivel bajo el que alcanza la mejor puntuación y, en la puntuación total de la prueba, ocupa la segunda posición.

Ello hace necesario implementar con pruebas complementarias. Como en casos anteriores, utilizamos la prueba de Kruskal-Wallis, y los resultados muestran que no hemos logrado diferencias significativas salvo en los procesos cognitivos, donde curiosamente es el nivel bajo de actitudes lectoras familiares el que consigue las medias de competencia lectora más altas.

En la *Prueba de conocimiento del lenguaje escrito*, los niños que obtienen mejores puntuaciones en la mayoría de los doce factores y en el total de la prueba, corresponden a familias con una actitud lectora alta.

Sin embargo, al igual que ocurre con la prueba de iniciación a la lectura, los distintos niveles de actitudes familiares han logrado medias aritméticas muy parecidas.

A pesar que el nivel alto de actitudes, logra mejores medias, el nivel bajo de actitudes lectoras corresponde a las segundas posiciones en el nivel de competencia lectora. Ello nos hace tener que recurrir como en casos anteriores a una prueba de significación para averiguar si estos resultados son concluyentes. Los resultados de los análisis revelan que no hay valores significativos para ninguno de los factores ni en el total de la prueba.

En la *Prueba de procesos lectores* para el alumnado de Educación Primaria, podemos decir que los alumnos con mayor competencia lectora son aquellos cuyas familias tienen mejores actitudes lectoras, encontrándose en los niveles medio y alto.

En este caso, tampoco hemos logrado en ninguno de los índices principales ni en los índices secundarios de precisión la secuencia lógica de actitudes lectora (alto-medio-bajo) y nivel de competencias del alumnado. Sin embargo, en los índices secundarios de velocidad sí lo hemos alcanzado salvo en la lectura de palabras.

De los nueve índices principales, las relaciones del nivel alto de competencia lectora con el nivel alto de actitudes lectoras se han logrado en tres de los factores (igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras); con el nivel medio de actitudes lectoras se ha alcanzado en otros tres factores (nombre de la letra, signo de puntuación y comprensión de oraciones) y el nivel bajo de actitudes lectoras en (estructuras gramaticales, comprensión de textos y comprensión oral). No obstante, las puntuaciones del nivel de competencia lectora están muy próximas, salvo en nombre de la letra, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras donde se aprecia más las diferencias.

En los índices secundarios de precisión, el nivel alto de competencia lectora se relaciona con el nivel alto de actitud lectora en nombre de la letra y signo de puntuación; con el nivel bajo de actitudes lectora en los tres factores restantes (igual-diferente, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras). Los valores de estos índices secundarios están muy próximos entre los diferentes niveles de actitudes de las familias.

En los índices secundarios de velocidad, encontramos consenso en los cinco factores que lo integran en el nivel alto de actitudes lectoras de las familias con nivel alto de competencia lectora de sus hijos. En estos índices sí encontramos diferencias significativas entre los distintos niveles de actitudes de las familias.

Como hemos hecho anteriormente, estos resultados se han implementado con la prueba de contraste de hipótesis. Solo hemos alcanzado diferencias significativas en los índices principales lectura de palabra, signos de puntuación y comprensión de oraciones con los niveles de actitudes lectoras y el índice secundario de precisión lectora de pseudopalabras.

En el índice principal lectura de palabras se ha mostrado como más eficaz el nivel alto de actitudes lectoras, eficacia intermedia, el nivel bajo de actitudes lectora y el menos eficaz, el nivel medio.

En signos de puntuación y comprensión de textos se han revelado como más eficaz el nivel medio de actitudes lectoras, eficacia intermedia, el nivel alto de actitudes lectoras y menos eficaz, el nivel bajo.

En el índice secundario de precisión lectura de pseudopalabras, el más eficaz ha correspondido al nivel bajo de actitudes lectoras, eficacia intermedia con el nivel alto de actitudes lectoras y el menos eficaz, el nivel medio.

Los resultados del estudio de Gil (2009) muestran que los rendimientos escolares mejoran en las familias con unas buenas actitudes lectoras. En este sentido, el alumnado con mejor competencia lingüística se han relacionado con las más altas

actitudes familiares ( $\bar{X}$  529,44) y las puntuaciones más bajas en competencia lingüística con más bajas actitudes lectoras de las familias ( $\bar{X}$  480,35).

La actitud positiva hacia la lectura de los niños puede fortalecerse con la ayuda de sus familias cuando en éstas se valoran y se fomentan la lectura, se dedican tiempo a leer, se leen cuentos a los más pequeños o se intercambian opiniones sobre libros leídos (Fiz et al., 2000; Lammed y Olmsted, 1977; Strommen y Mates, 2004). En este sentido, se ha señalado la importancia que los comportamientos de los integrantes de la unidad familiar en relación a la lectura tienen para la formación de actitudes lectoras infantiles (Fernández, García y Prieto, 1999; Moreno, 2002, Gasol, 2005).

Para favorecer el papel de las familias en la adquisición del hábito lector, las propias instituciones escolares podrían intervenir activamente a través de las relaciones familia-escuela. Algunas actuaciones que contribuirían a fortalecer el “clima lector” de los hogares podrían ser: la inclusión, en los programas formativos dirigidos a padres y madres, de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollar la lectura en los hijos; la apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa en general, brindando a los padres y madres el acceso a los fondos bibliográficos de los centros; o la participación de los padres y madres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros, habilitando de este modo un espacio más para la lectura compartida y para la conversación sobre las lecturas realizadas.

A este respecto, la Administración Educativa Andaluza consciente del importante papel de la familia en el proceso educativo de sus hijos, ha puesto en funcionamiento diferentes actuaciones como el programa de familias lectoras, escuela de familia, comunidad de aprendizaje, apertura de la bibliotecas de centro, delegados de clase..., todo lo cual integra la participación consensuada y activa de las familias en el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

En definitiva, consideramos que desde las distintas instituciones tanto educativas como familiares es imprescindible contribuir a la creación de hábitos y

actitudes lectoras en nuestros niños ya que son el futuro de nuestra sociedad, como bien concluye Gil (2011):

El hábito lector no sólo es una fuente de disfrute o un medio para conseguir información, sino que propicia una mejora de la competencia lectora y otras habilidades cognitivas que están en la base y son el fundamento para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, capaz de maximizar el potencial de desarrollo de los recursos humanos de un país e incrementar la calidad de vida de los ciudadanos. (Gil, 2011, p. 130)

## 6.2. LIMITACIONES DE NUESTRO ESTUDIO

Durante el diseño, así como el desarrollo de la investigación, surgen una serie de aspectos que no son posibles contemplar en el estudio. A veces debido a la falta de tiempo, aunque generalmente por la complejidad y extensión que supone. En este trabajo, hemos podido constatar dos limitaciones que pasamos a exponer seguidamente.

Se ha recabado información sobre las prácticas docentes por medio de un cuestionario exclusivamente. Sería recomendable complementarlo con técnicas cualitativas utilizando la entrevista semiestructurada y la observación de aula. La *entrevista* nos facilita el conocimiento sobre lo que dicen que hacen los docentes cuando enseñan a leer y escribir mientras que *la observación de aula* ayuda a contrastar lo que dicen que hacen con lo que hacen y al mismo tiempo matizar, ajustar y captar detalles para obtener una descripción precisa de sus maneras de hacer. Ello nos permite, por un lado, corroborar lo que han contestado en sus cuestionarios y, por otra parte, nos proporciona una información muy valiosa sobre estrategias, procedimientos, materiales, programaciones, evaluación, relación con los iguales, modelos de interacción entre el docente y el alumnado, entre su grupo de iguales... Todo lo cual nos ayude a definir las condiciones que optimizan este aprendizaje.

Igualmente, sería importante describir en profundidad e interpretar las condiciones pedagógicas más idóneas que subyacen en un número mayor de aulas, para realizar un cuestionario complementario que ayude a detallar bajo qué enfoques metodológicos se realiza la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la actualidad.

### 6.3. PROPUESTAS PARA FUTURAS DE INVESTIGACIONES

Una tesis no es un trabajo cerrado ni finalizado, sino continuo, el cual es iniciado a partir de otras investigaciones que se conocen al realizar la revisión bibliográfica. Al igual que se parte de antecedentes para la formulación de la tesis, nuestro estudio sirve a su vez como base para otros estudios futuros definidos como posibles líneas de investigación. Incluso se puede afirmar que tales líneas de investigación tienen un mayor fundamento por todo el trabajo desarrollado hasta el momento, al que hay que considerar también que el investigador ha adquirido un conocimiento que inicialmente no poseía.

El inicio de la lectura en el alumnado requiere como hemos podido constatar en nuestro trabajo un conjunto de requisitos o habilidades previas que capaciten el abordaje exitoso de este aprendizaje, al tiempo que son necesarias metodologías docentes que posibiliten la puesta en acción de prácticas educativas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

En un aprendizaje significativo, un niño se sentirá motivado por la lectura cuando entienda cuál es su función y comprenda lo que le puede aportar, y ya sabemos que un ambiente propicio, va a facilitararlo. Por tanto, aunque las variables individuales son fundamentales como predictoras del éxito lector, también habrá que fomentar un ambiente estimulante y motivador que genere actitudes positivas hacia la lectura y su aprendizaje. En este sentido, los distintos entornos de relación del niño, en especial la familia y su grupo de iguales, son decisivos en el inicio del proceso lector.

Una línea de investigación podría ser identificar las variables sociales y contextuales del niño respecto a la lectura. Por ello, se hace necesaria la creación de un cuestionario que complemente el utilizado en este trabajo, el cual permita recoger con precisión los hábitos y actitudes lectoras que los padres tienen con sus hijos (la lectura está presente entre las actividades que ocupan el tiempo de ocio familiar, si leen cuentos con sus hijos, la presencia de la lectura realizada como tema de conversación, si participan en las actividades de fomento a la lectura que se promueven en el centro educativo, si visitan la biblioteca de forma periódica, si acuden al teatro, si utilizan las nuevas tecnologías, si acuden con sus hijos a los comercios especializados en

lectura...), de manera que conozcamos los ambientes facilitadores, estimulantes y enriquecedores que ayudan al progreso del niño.

La profundización de las prácticas docentes que mejor desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita requiere de estudios longitudinales que permitan conocer la evolución lingüística, cognitiva y académica del alumnado en función del nivel y momento en el que comienzan el aprendizaje lector. En este sentido, un posible estudio sería el seguimiento de alumnado durante dos cursos académicos con pruebas evaluadoras estructuradas al menos en dos ocasiones, al inicio de Educación Infantil y final de Educación Primaria e instrumentos complementarios como la observación en clase y el análisis de tareas. Ello facilita el conocimiento de las prácticas docentes de Educación Infantil que mejor repercuten en el desarrollo del currículo en el 1º curso de Educación Primaria además de proporcionar información muy valiosa sobre el grado de coordinación entre el profesorado de las dos etapas educativas. La repercusión que metodologías docentes diferentes se lleven en cada una de las etapas educativas puede tener, en el nivel de competencia lectora del alumnado, así como actuaciones que incidan favorablemente en este aprendizaje.

Igualmente, el seguimiento del alumnado de Educación Infantil durante los dos cursos de Educación Primaria nos informaría con mayor detalle del grado de desempeño en expresión y comprensión escrita del alumnado. Además nos permitiría conocer de qué forma interactúan las diferencias individuales con las distintas prácticas docentes y conocer la influencia de las condiciones iniciales de enseñanza en el desarrollo de la composición y comprensión de textos.

Por último, otra posible línea de actuación sería, partiendo del trabajo realizado, desarrollar un Programa de Intervención que ayude a mejorar el conjunto de habilidades y permita una mejor consecución de los objetivos del currículo de Educación Infantil y del primer curso de Educación Primaria con respecto a la lectura. El diseño de programas de intervención que mejore las habilidades en su globalidad, no centrándose en un solo aspecto, puede facilitar un acceso eficaz al lenguaje escrito.





# BIBLIOGRAFÍA

---



**BIBLIOGRAFÍA**

- Abel, L.A., Troost, B.T. & Dell'Osso, L.F. (1993). The Effects of Age on Normal Saccadic Characteristics and Their Variability. *Vision Res.* 23, 33-38.
- Adams, M.J. (1979). Models of word recognition. *Cognitive Psychology*, 11, 133-176.
- Adams, M.J. (1982). Models of Reading. En J.F. Levy y W. Kintsch (Eds.): Language and comprehension. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Adams, M.J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.J (1991). Beginning Reading instruction Cambridge, UK: Mass MIT Press.
- Adan; I y otros. (1992). Animación. *CLIJ*, 43 8-12
- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) (2011). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Al Otaiba, S., y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300.
- Alameda, J.R. y Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencia de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-15.
- Alegria, J. (1994). Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer. *Actas del V*

*Symposium de Logopedia y Psicología del lenguaje. La lectura.* Salamanca: Universidad Pontificia.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111

Alegria, J. y Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. En L. Rieben y C. Perfetti (Eds.): *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques.* Paris: Delachaux y Niestlé, S.A.

Alegria, J., Pignot, E. y Morais, J. (1982). Phonetic Analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.

Aller, C. (1990). *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer.* Alcoy, España: Marfil.

Allington, R. & Cunningham, R. (1996). *Schools that work. Where all children read and write.* Nueva York, EE.UU.: Harper Collins.

Allington, R. L. & Woodside-Jiron, A. D. (1999). The politics of literacy teaching: How research shaped educational policy. *Educational Researcher*, 28 (8), 36-47

Allwright, Dick & Bailey, Kathleen M. (1991). *Focus on Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers.* Cambridge, UK: Mass CUP.

Alonso, J; Mateo, M<sup>a</sup> Mar. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.

Alter, P.; Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca

Álvarez Angulo, T. (2004). *Leer y escribir desde la educación Infantil y Primaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Anderson, I.H. & Dearborn, W.S. (1952). *The Psychology of Teaching Reading.* New York, EE.UU.: Ronald Press.

- Anderson, R.C. & Shirifrin, Z. (1980). The meaning of words in context. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brever (Eds): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale. N.J. Erlbaum
- Anguera, T., Cerrillo, P., García Padrino, J., Guillén, C., Huerta, N., Martínez, P., Mendoza, A., Muelas, M., Olhartzabal, L., Pujol, A., Sánchez, L. y Vez, J. M<sup>a</sup> (2002). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (pp. 9-101). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Anstey, M. & Bull, G. (2007). Principios básicos de un currículo centrado en alfabetizaciones múltiples. *Lectura y vida*, 2, 56-62.
- Aram, D. & Besser, S. (2006). Early literacy interventions: which activities to include? At what age to start? And who will implement them? *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 171-187.
- Araya, L. (2007). ¿Qué nos pasa en escritura?: hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 1, 6-15.
- Arnaiz, P y Ruiz, M.S. (2001). *La lectoescritura en la Educación Infantil: Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P., Castejón, J.L. y Ruiz, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 189-208.
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Tesis doctoral no publicada. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Ausubel, D. (1959). Viewpoints from related disciplines: Human growth and development. *Teachers College Record*, 60, 245-254.
- Ausubel, D. y otros (1987). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F., México: Editorial Trillas.

Ausubel, D.P. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York, EE.UU.: Holt, Reinehart and Winston.

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.

Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid, España: Aprendizaje-Visor.

Bahban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y escritura*. Madrid, España: Visor.

Balota, D.A. (1994). Visual word recognition: The journey from features to meaning. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 303-358). Amsterdam, Holanda: Academic Press.

Bandet, J. (1982). *Aprender a leer*. Barcelona: Fontanella.

Barbadillo Griñán, P. (1993). La lectura infantil en el ámbito familiar. *Infancia y sociedad*, 21-22, 138-147.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. Nueva York, EEUU.

Recuperado de:

[http://www.mckinsey.com/clientservice/social\\_sector/our\\_practices/education/knowledge\\_highlights/best\\_performing\\_school.aspx](http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx).

Barbería, J. (2009). El fracaso escolar, ¿Cuestión de sexo? El país.com. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2009/04/12/sociedad/1239487201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/04/12/sociedad/1239487201_850215.html)

Barbería, J. (2009). La clase perdedora. El país.com. Recuperado de: [14http://elpais.com/diario/2009/04/07/sociedad/1239055201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/04/07/sociedad/1239055201_850215.html)

Baroccio R. & Hagg, C. (1999). *Enseñanza Inicial de la lectoescritura*. México: Universidad de México

Barr, R. (1974). The effect of instruction on pupil reading strategies. *Reading Research Quaterly*, 10, 555-582.

- Barrio, J.L. (2006). La querrela dels mètodes: un final per decret. *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 40, 89-112.
- Barrio, J.L., Sánchez, S. y Díaz, L. (2012). Repercusiones de las metodologías de investigación en la construcción de conocimiento didáctico: una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 461-474.
- Baumann, J.F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*. 31-32, 84-105.
- Belinchon, M., Riviere, A y Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid, España. Trotta.
- Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (coord.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y de escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bereiter, E. & Engelman, S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona, España: Fontanella.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Berneosolo, J. (1994). Conciencia metalingüística y descodificación lectora: análisis desde el plan de las claves de nivel inferior. *Revista de pensamiento educativo. Fac. de Educación UC*, 15.73-106
- Bernstein, B. (1975). *Language et clases sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Ed, de Minuit.
- Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Ressearch Quaterly*, 6, 75-96.
- Bigas, M., y Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil*. Madrid, España: Síntesis Edición.



- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla
- Blachman, B.A. (1987). An alternative classroom reading program for learning disabled and other lowachieving children. In R.F. Bowler (Ed.), *Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education* (pp. 49-55). Baltimore, Maryland, EE.UU.: Orton Dyslexia Society.
- Blakemore, S. & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Blanco, N. (2010). "La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo", en Gimeno, J. (coord.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 399-420). Madrid, España: Morata.
- Bloom, B.J. (1968). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York, EE.UU: Norton.
- Bloom, B.S. (1975). *Taxonomía de los objetivos educativos*. Madrid, España: Alcoy.
- Blum, I.H., Evans, M. & Taylor, N.E. (1980). *BET: Written Language Awareness Test*. Washington D.C., EE.UU: Catholic University.
- Bond, G., & Dykstra, R. (1967). The Cooperative Research Program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-14.
- Barcia, M. (2011). *Didáctica y curriculum para el desarrollo profesional docente*. Madrid, España.: Dykinson
- Barcia, M., Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2013). Enseñanza inteligente para una escuela inteligente. *Revista de ciencias de la educación*, 236, 443-457
- Borda, I. (2008). *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga, España: Editorial Arguval, S.A.
- Borda, I. (2000). Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y textos*, 15, 51-60.

- Borda, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Borel-Maisonny, S. (1973). *Langage oral et écrit. Pédagogie des notions de base*. Paris, Francia: Delachaux et Niestlé.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categoricing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Braslavsky, B.P. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B.P. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluzs.
- Braslavsky, B.P. (1983). *La lectura en la escuela. Serie didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluzs.
- Bravo- Villasante, C. (1992). *Antología de la literatura infantil española*. Madrid, España: Escuela Española.
- Bravo, L. (1997). Prueba Experimental Pre-lectora (PPL). *Boletín de Investigación Educativa*, 12, 79-90.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y Dislexias*. Santiago de Chile, Chile: Ed. Alfa Omega-Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L., Villalon, M. y Orellana, E. (2000). Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales, *Boletín de Investigación Educativa* 15, 15-23.
- Bravo, L., Villalon, M. y Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa* 16, 149-160.

Brezinski, J.E. & Elledge, G.E. (1972). Some persistent questions on beginning reading. Aukerman, R.C. What strategies are best in preschool beginning reading programs? *Newark, Delaware: International Reading Association*, 65-76.

Bruner, J.S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.

Bruner, J.S. (1968). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, UK: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Bruner, J.S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid, España: Gedisa.

Bruner, J.S. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.

Bryant, P., Maclean, M. & Bradley, L. (1990). Rhyme, language and children's reading. *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252.

Bryant, P.E., Maclean, M., Bradley, L.L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.

Bryant, P. & Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid, España: Alianza.

Bulgelski (1964). *The psychology of learning applied to teaching*. Nueva York, EE.UU.: the Bobbs-Merril Company (versión en castellano en Ediciones JB, 1974).

Bunge, M. (1976). *Ética y ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XX.

Burns, M.S., Griffin, J. & Snows, C.E. (1999). *Starting out right. A guide promoting children's reading success*. Washington D.C., EE.UU: National Academic Press.

Bus, A.G, Van Ijzendoor, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.

- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Racionales hypotheses and data. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.): *Reading acquisition*, (pp. 1-34). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caballero, J. y otros, (1996). El aprendizaje de la lectura. *CLIJ*, 89, 31-36.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cain, K., & Oakhill, J.V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. Comunicación. *Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- Camps, A. (1994). Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, España: CIDE, MEC.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A y col. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona, España: Graó.
- Cano, F. (1997). Ideas de los padres respecto al aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 23-35.
- Carbonell, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógicas. En Gimeno, J (coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 604-619). Madrid, España: Morata.

- Cardoso-Martins, C.L. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian portuguese: Implications for a Theory of reading Acquisition. *Scientific Studies of Reading* 5, 289-318
- Carlino, P. y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. en I. b. feldman (ed.) *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Carpenter, P.A. & Just, M.A. (1977). Reading comprehension as eyes sees it. En M.A. Just y Carpenter (Eds). *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, Michigan, EE.UU: LEA.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez-Roca.
- Carreiras, M., Seghier, M., Baquero, S., Estévez, A., Lozano, A., Devlin, J.T., & Price, C.J. (2009): An anatomical signature for literacy. *Nature*, 461, 983-U245.
- Carrillo, M.S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6,279-298.
- Carrillo, M.S. (1993). *Desarrollo de la conciencia fonológica silábica y adquisición de la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Carrillo, M.S y Sánchez Meca, J. (1989). Conciencia de la segmentación fonológico-silabica y habilidad lectora en niños de habla castellana. Comunicación presentada en el *primer Symposium Nacional de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Salud*. Salamanca.
- Carrillo, M.S. y Marín J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE

- Carvajal Pérez, F; Ramos García. (1999) *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Vol I y II. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Casanova, P.F., García, M.C., De la Torre, M.J. y Carpio, M.V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.
- Casiello, M.A. (2012). *La evaluación de la lectura y escritura. Lectura y vida en Educación Infantil*. Recuperado de: <http://casiellomariangeles.wordpress.com/2014/09/29/la-evaluacion-de-la-lectura-y-escritura-lectura-y-vida-en-educacion-infantil/>.
- Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Tesis Doctoral (Universitat de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/TDX-0129107-124121>.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-49.
- Castells, N. (2009). La problemática de los métodos de enseñanza de la lectura: ¿Qué sabemos en este momento? *Aula de innovación educativa*, 179, 29-32.
- Castelo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 2, 6-19.
- Castro-Caldas, A. y Reis, A. (2000). The neurobiological substrate of illiteracy. *The Neuroscientist*, 6, 475-482.
- Cerrillo, P.C. y Senis, J. (2005). Nuevos tiempos. ¿Nuevos lectores? *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 1, 19-33.
- Chall, J.S. (1967). The great debate. Ten years later, with a modest proposal for reading stages. En L.B. Resnick y P.H. Weaver (Eds.): *Theory and practice of early reading*, 1, 29-55. Hillsdale, EE.UU: LEA.

- Chall, J.S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York, EE.UU.: MacGraw-Hill.
- Changeux, J.P. & Connes, A. (1989). *Matiere a penser*. Paris, Francia: Jacob.
- Chevalier, A. & Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10 (2), 165-181.
- Clemente, M. (1985). Adquisición del lenguaje escrito: perspectivas actuales. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 27-35.
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Salamanca, España: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Clemente, M. (1991). El lenguaje en la educación infantil. *Cuadernos de pedagogía*, 193, 73-76.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura: un enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España: Pirámide.
- Clemente, M. (1987). Psicología de la lectura y métodos de enseñanza. Actas del V Symposium de *Logopedia y Psicología del lenguaje. La lectura*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Cohen, R (1987). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid, España: Cincel.
- Cohen, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona, España: Nueva Paideia.
- Colás, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de investigación educativa*, 15 (2), 119-142.
- Cole, M. (1995). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, España: Morata.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona, España: Laia.

- Collins, A & Smith, E (1980). *Teaching the process of reading comprehension*. Technical Report, n. 182. Urbana, Illinois, EE.UU.: Center for Study of Reading.
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 15-18.
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, España: Celeste, D.L.
- Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. En Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender* (pp.199-208). Barcelona, España: Graó.
- Coltheart, A., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Zieger, J.C. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. En G. Underwood (Ed.): *Strategies of information processing*. Londres, UK: Academic Press.
- Coltheart, M. (1980). *Reading, phonological coding and deep dyslexia*. En M. Coltheart, J.C. Marsall y K.E. Patterson (Eds.).
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 15, 245-289.
- Coltheart, M. (1985). *Cognitive neuropsychology and the study of reading*. En M. Posner y G. Marin (Eds). *Attention and performance XL*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Coltheart, M. (1987). Varieties of developmental dyslexia: A comment on Bryant and Impey. *Cognition*, 27, 97-101.
- Coltheart, M., Davelaar, E., Jonasson, J.T. & Besner, D. (1977). Access to the internal lexicon. En S. Dornic (Ed.). *Attention and performance VI*, (pp. 535-555), Hillslade, N.J. Erlbaum.



- COM (2007) 392. *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Bruselas, Belgica  
 Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52007DC0392>.
- Compton, D. (2000). Modeling the Growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 219-259.
- Connelly, V., Johnston, R. & Thompson, G.B. (2001). The effect of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 14, 423-457.
- Connor, C.M., Morrison, F.J. & Katch, L. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific studies of reading*, 8 (4), 305-336.
- Content, A. & Leybaert, J. (1989). La adquisición de la lectura: planteamiento cognoscitivo. En EE.SS. de Logopedia y Psicología del Lenguaje. (Eds.), *La lectura*. Salamanca: Universidad Pontificia, 8, 33- 45.
- Cooper, J.D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Aprendizaje Visor-MEC.
- Cooper, P.M., Capo, K., Mathes, B. & Gray, L. (2007). One authentic early literacy practice and three standardized tests: Can a storytelling curriculum measure up? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28 (3) 251-275.
- Crowder, R.G. (1982). The difference model: A new explanation for some Reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 61, 471-483.
- Crowder, R.G. (1985). *Psicología de la Lectura*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cuetos, F. (2002). Sistemas de lectura en ortografía transparente. *Cognitiva*, 14, 133-150.

- Cuetos, F. y Barbón, A. (2006). Word naming in Spanish European. *Journal of Cognitive Psychology, 18*, 415-436.
- Cuetos, F. y Labos, E. (2001). The anatomy of the orthographic pathway in a shallow language. Data from an aphasic patient. *Aphasiology, 15*, 333-342.
- Cuetos, F. y Mitchell, D.C. (1988). Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of late closure strategy in Spanish. *Cognition, 30*, 73-105.
- Cuetos, F. (1988). Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. *Bordón, 40*, 659-670.
- Cuetos, F. (1988). Modelos de lectura y dislexia. *Infancia y Aprendizaje, 49*, 3-19.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje., 45*, 71-84.
- Cuetos, F. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Aula abierta, 81*, 133-146.
- Cuetos, F. (2003). Sistemas de lectura en ortografía transparente. *Cognitiva, 14*, 133-150.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento*. Madrid, España: Escuela Española.
- Cuetos, F. (2009). La decodificación como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lectura. *Aula de innovación educativa, 179*, 17-20.
- Cuetos, F., Fernández-Ojanguren, M., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Muñoz, P., y Suárez, L. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula Abierta, 81*, 133-145.
- Cuetos, F. Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *PROLEC. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid, España: TEA.

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores revisada*. Madrid, España: TEA
- Cuetos, F., Martínez, C., Izura, C. & Ellis, A.W. (2003). Lexical processing in Spanish patients with probable Alzheimer's disease. *Cognitive Brain Research*, 17, 549-561.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264.
- Cunningham, A.E. (1990). What Reading Does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- D' Arcangelo, M. (2003). On the mind of a child: a conversation with sally shaywitz. *Educational Leadership*, 60(7), 6-10.
- Dalton, I. (2006). La alfabetización entre las cunas: Una propuesta pedagógica para bebés y niños pequeños. *Lectura y Vida*, 3, 40-51.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boja Nº 50 del 13 de marzo de 2015. España.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boja Nº 164 del 19 de agosto de 2008. España.
- De Jong, P. & Van Der Leij A. (1999). Specific contributions of phonological Abilities to Early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 91, 450-476.
- De la Cruz, V. (1981). *Pruebas de Lectura. Nivel I y Nivel II*. Madrid, España: Tea Ediciones.
- De la Cruz, J. (2008). ¿Escribir y leer en Educación Infantil? Modelo de comunicación a las familias. *Aula de Infantil*, 43, 29-32.

- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Madrid, España: Alianza Psicología.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-346.
- Defior, S. (1999). El desarrollo del lenguaje y su relación con el éxito escolar. En La educación infantil a debate: actas del primer Congreso Internacional de Educación Infantil (pp.67-82). Granada, España: Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE).
- Defior, S. (1994) *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura*. Enciclopedia Técnica de la Educación: La enseñanza del idioma en la educación general básica. (1979). V. III. España: Ed. Santillana.
- Defior, S. (1996). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje* 67-68, 90-113.
- Defior, S. y Alegría, J. (2005) Conexión entre morfosintaxis y escritura: cuando la fonología es (casi) suficiente para escribir. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (2), 51-61.
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Deford, D.E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading research quarterly*, 20 (3), 351-367.
- Del Río, P. (1995). ¿Se puede evaluar el lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 81-90.

Demon, K., West, J. & Watson, J. (2003). *Reading. Young children`s achievement and classroom experience*. US: Department of Education National. Center for Education Statistics.

Diamond, K.E., Gerde, H.K., & Powell, D.R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 467-478.

Díaz, J.J., Martínez, I., y Llanes, K. (2007). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos. *Lectura y vida, 1*, 32-41.

Dickinson, D.K. *Construyendo la Alfabetización a través del lenguaje en las Aulas Preescolares*. Recuperado de:  
[http://www.cendi.org/interiores/encuentro2003/ponencia/p\\_dickinson\\_traducido.htm](http://www.cendi.org/interiores/encuentro2003/ponencia/p_dickinson_traducido.htm).

Diéz de Ulzurum, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I y II*. Barcelona, España: Graó.

Doman, G.J. (1981). *Como enseñar a leer a su bebe*. Madrid, España: Aguilar.

Doman, G.J. (1991). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid, España: Edaf.

Domínguez, G.J. y Barrios, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia la lengua escrita*. Madrid, España: La Muralla.

Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva, 4*, (2), 193-208.

Domínguez, A.B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología, 51*, 59-70.

Domínguez, G.J. y Barrios, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia la lengua escrita*. Madrid, España: La Muralla.

Donaldson, M. (1983). *La mente de los niños*. Madrid, España: Morata.

- Downing, J. & Thackray, D.V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Downing, J., Ayers, D., & Schaefer, B. (1983). LARR. Linguistic Awareness in Reading
- Durkin, D. (1959). *Study of childrens who learned to read prior to First Grade*. California, EE.UU.: Journal of Educational Research.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York, EE.UU.: Columbia University Teachers College Press.
- Durkin, D. (1976). *Teaching young children to read*. Boston, EE.UU.: Allyn and Bacon.
- Echevarría, M. (2007). La lectura empieza por casa: trabajar con las familias la promoción de la lectura. *Lectura y Vida*, 4, 66-68.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós. MEC.
- Edwards, P.A. (1991). Fostering early literacy through parent coaching. In E.H. Hiebert (Ed.): *Literacy for avdiverse society: Perspective, practices, and policies* (pp.199-213). N.J, EE.UU.: Teachers College Press.
- Ehri, L.C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities* 22(6), 356-365.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Resarch in Reading*, 18, 116-125.
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Ellis, N. & Young, A.W. (1983). *Human cognitive neuropsychology*. Londres, UK: LEA.
- Ellis, N. & Large, B. (1987). The development of reading: As you seek, so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78, 1-28.

Elosua, M.R. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid, España: Sanz y Torres.

Engelmann, S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona, España: Fontanella.

Escardó, M. & Bas, I. (2007). La hora del cuento en la biblioteca o cuando la lectura nos hace cosquillas en los oídos. *Aula de Infantil*, 35, 18-21.

Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: Predicción, evaluación e implicación educativas*. Barcelona, España: PPU.

Escoriza, J. (1991). Niveles del conocimiento fonológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 269-276.

Eurydice (2011). *Teaching and Reading in Europe, Contexts, policies and practices*. Bruselas, Bélgica: EACEA.

Eurydice (2013). *La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Evans, M.A. & Carr, T.H. (1985). Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. *Reading Research Quarterly*, 20, 327-350.

Farr, R. & Roser, N. (1979). *Teaching a child to read*. New York, EE.UU.: Harcourt Brace.

Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). *Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales*. *Revista De Educación (Madrid)*.

Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.

Fernández, M. (2007). La actualidad de los estudios sobre lenguaje infantil. *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 6, 3-40.

- Fernández, M. (2001). Tendencias recientes en lingüística para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 12, 31-44
- Fernández, M. (2005). El lenguaje infantil. Algunos lugares comunes revisitados. *Interlingüística*, 16, 21-42.
- Fernández, P. (2007). La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos. En Álvarez Angulo, T. (Ed.): *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria* (pp.119-154). Madrid, España: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica. Serie espacios para la lectura.
- Ferreiro, E. (1990). *Alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1988). *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1983). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lecto-escritura*. México: Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1990). *Alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.



- Fiebach, C.J. & Friederici, A.D. (2002). FMRI Evidence for dual routes to the mental lexicon in visual word recognition. *Journal of Cognitive Neurosciences*, 14, 11-23.
- Fiedman, D. (1978). *Metodología de la lectura y escritura en el nivel de educación preescolar*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitaria.
- Fiez, J.A., Balota, D.A., Raichle, M.E, & Petersen, S.E. (1999). Effects of lexicality, frequency and spelling-to-sound consistency on the functional anatomy of Reading. *Neuron*, 24, 205-218.
- Filho, L. (1960). *Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Fiz, M.R., Goicoechea, M.J., Ibiricu, O. y Olea, M. J. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Flanagan, K.D., West, J. & Walston, J. (2004). National study shows variations in early learning environments as they relate to children's reading development. *ERS Spectrum*, 22(4), 15-24. Recuperado de: <http://www.ers.org/periodicals.php>.
- Flórez-Romero, R. y Arias-Velandia, N. (2009). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, España: Graó.
- Fons Esteve, M. (2008). Despacito y buena letra. *Aula de Infantil*, 45, 38-41.
- Foorman, B., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, D., & Fletcher, J.M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 289-324.
- Foy, J.G. & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88.

- Frade, L. (2012). *La lección finlandesa en la enseñanza de la lectoescritura*. Vol. 27, marzo-abril. Calidad educativa consultores, S.C.
- Francis, H. (1987). Cognitive implications of learning to read. *Interchange*, 18, 97-108.
- Frazier, L. (1987). Sentence processing. A tutorial review. En M. Coltheart (ed): *Attention and Performance* Vol. XIII (pp. 559-586). Hillsdale, NJ: LEA.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1978). *El método natural de lectura*. Barcelona, España: Ed. Laila.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía liberadora*. Madrid, España: La Caratula.
- Freites Barros, L.M (2008). ¡No me quiero ir de la biblioteca! Una experiencia de promoción de la lectura en la comunidad a través de niñas y niños lectores. *Acción Pedagógica*, 17(1), 14-23.
- Freites, L.M. (2002). Niños promotores de la lectura. *Lectura y Vida*, 3, 54-59.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K.E. Patterson, J.C. Marshall y M. Coltheart (Eds.): *Surface dyslexia, Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Londres, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En *Simposio sobre "la lectura"*. (pp.21-31). Salamanca: Abril.
- García, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- García, J.A., Martín, J., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y el recuerdo de textos: un programa de intervención experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- García, A., Martín, M.J., Gutiérrez, F., Pérez, M.C. y Fernández, T. (2001). Programa de animación a la lectura para alumnos de educación infantil 5 años. *Campo Abierto*, 19, 163-185.

- García, M. (1981). *Diagnóstico de la madurez lectora*. Madrid, España: Anaya.
- García, J. (2009). El desarrollo de la capacidad de comprensión: un análisis a partir de las competencias implicadas. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 39-43.
- García-Albea, J.E., Sánchez-Casas, R. y Del Viso, S. (1982). Efectos de la frecuencia de uso en el reconocimiento de palabras. *Investigaciones Psicológicas*, 1, 24-63.
- García-Sánchez, J. y De Caso-Fuerte, A.M. (2006). Investigación reciente en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula abierta*, 37(1), 91-104.
- Garton, F. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Paidós.
- Garton, Alison F. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, España: Paidós.
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 182,14-21
- Geschwind, N. (1970). The organization of language and the brain. *Science*, 27, 940-944.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*. 14(1), 117-134
- Gil, R. y Soliva, M. (1993). Rincones para aprender a leer. *Aula de innovación educativa*, 14, 40-47.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle. *Psychologie Française*, 45(3), 235-245.
- González, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*, 15, 71-80

- González, C. (2011). *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*. Granada, España: Editorial GEU.
- González, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y la escuela. *Lenguaje y Textos*, 15, 71-80.
- González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- González, N. (2000). Un estudio revela que ni el colegio, ni la familia facilitan el hábito de lectura. *Diario Sur*, 30 de mayo, 62.
- González, A.X., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las practicas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 155-169.
- González, M.J. & Delgado, M. (2006). Enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en educación infantil 4 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(4), 465-478
- González, M.J. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 265-276.
- Goodman, K. (1995). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 77-91.
- Goodman, K.S. y Goodman, Y.M. (1976). *Learning to read is natural. Paper presented at the Conference on Theory and Practice of Begeninng Reading Instruccion*. Pittsburg, EE.UU: P.A.
- Gorman, S. & Yu, Ch. (1990). Science achievement and home environment: National Assessment of Educational Progress 1985-1986. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Boston, EE.UU: MA.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Review Neuroscience*, 2-7.

- Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6, 133-151.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy, and children's reading. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.): *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gough, P.B. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P.B., Hoover, W.A., & Peterson, C. (1996). Some observations on the simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gough, P.B. & Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Gough, P.B. & Juel, C. (1991). The First Stages of Word Recognition. En L. Rieben y Ch. A. Perfetti (Eds.), *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P.B., Juel, C. & Griffith, P.L. (1992). Reading spelling and the orthographic cipher. En P.B. Gough, L.C. Ehri R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, D. (1983). *Didáctica de la escritura*. Madrid, España: Morata-MEC
- Green, J.L. (1983). Research on Teaching as a Linguistic Process: the State of the Arts. *Review of Research in Education*, 10.

- Guba, E.G. (1983). *The Context of Emergent Paradigm Research*. Kansas, EE.UU.: Kansas University Press.
- Haas, A. (1991). The roots of literacy development. En B. Scales (coord.): *Play and the social context of development in early care and education* (pp. 98-116). Nueva York, EE.UU: Teachers College, Columbia University.
- Haas, A. (2006). Writing and children's symbolic repertoires: development unhinged. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, (pp. 126-141). Nueva York, EE.UU: Guilford Press.
- Habermas, J. (1982). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt, Alemania: Suhrkamp. A.M.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis*. Madrid, España: Tecnos.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: research and practice in teaching: literacy with parents*. Washington, EE.UU: Falmer Press.
- Hatcher, P.J., Hulme, C. & Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis. *Child development*, 65, 41-57.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford, UK: OUP.
- Hernández, F. (2002). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia, España: DM.
- Hernández-Valle, I. y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight.

Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54.

Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores. Conciencia fonológica a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14(2), 81-95.

Hess, R.D. (1982). Family environments and the acquisition of reading skills: towards a more precise analysis. En Laosa & Siegel (Ed.), *Families as learning environments for children*. New York, EE.UU: Plenum Press.

Hewitt, E.C. (2007). La percepción del factor de los padres en el aprendizaje del inglés en la escuela primaria: un estudio empírico. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 75-87.

Hiebert, E.H. (1993). Young Children's Literacy. Experiences in Home and School. In S.R. Yussen y M.C. Smith (Eds.): *Reading Across the Life Span*. New York, EE.UU: Springer-Verlag.

Hoefflin, G., Cusinay, M., Pini, G., Rouèche, A. & Gombert, J.E. (2007). *Sensibilisation à l'écrit chez des élèves de 5 à 6 ans dans le contexte d'approches pédagogiques variées*. Conferencia Invitada al III Seminari sobre contextos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 171-188.

Holt J. (1974). *Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, España: PPU.

Huey, E.B. (1908/1968). *The psychology and pedagogy of Reading*. Cambridge: MIT Press.

Hunt, E. (1978). Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*, 85, 109-130.

- Hunt, J. (1961). *Intelligence and Experience*. New York, EEUU: The Ronald Press.
- Ibarra, N. (2008). Carlo Frabetti o a leer se aprende leyendo. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 211, 7-16.
- Ibuka, M. (1972). *Kindergarten is too late*. New York, EE.UU: Simon and Shuster.
- Imbernón, F. (2002) (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En Gimeno, J (coord.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid, España: Morata.
- Imbernón, F. (2004) (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Inizan, A. (1979). *Cuando enseñar a leer. Batería predictiva*. Madrid, España: Pablo del Río.
- Inizan, A. (1980). *Manual del método de lectura "Veintisiete frases para enseñar a leer"*. Madrid, España: Pablo del Río.
- Inizan, A. (1981). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid, España: Pablo del Río.
- Jacquard, A. (1988). *Yo y los demás: Iniciación a la genética*. Barcelona, España: Paidós.
- Jacquard, A. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*. Paris, Francia: Calmann-Lévy.
- James K.H. & Gauthier I. (2006). Letter processing automatically recruits a sensory-motor brain network. *Neuropsychologia*, 4, 2937-294.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid, España: Editorial Síntesis. S.A.



Jiménez, E. (2009). ¿Qué sabemos de nuestros alumnos que tienen dificultades para progresar en la lectura? *Aula de Innovación Educativa.*, 179, 33-38.

Jiménez, J. y Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. *International Journal of Psychology*, 38 (2), 65-78.

Jiménez, J.E. y Artiles, C. (1989). *Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, España: Síntesis.

Jiménez, J., Artiles, C. y Yáñez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2 (2). Recuperado de: [http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi2\\_2/jimenez/jimenez.htm](http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi2_2/jimenez/jimenez.htm)

Jimenez, 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(5), 1-22.

Jiménez, J.E. y Artiles, C. (1991). *Factores predictivos del éxito en el aprendizaje lector. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid, España: Síntesis.

Jiménez, J.E. y Hernández, P. (1986). Métodos de lectura y diagnóstico instruccional. *Revista General y Aplicada*, 41 (6), 1063-1074.

Jiménez, J.E. y Hernández, P. (1987). Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 15-26.

Jiménez, J.E. y Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on Word recognition in The Spanish Languages. *International Journal of Psychology*, 38(2), 65-78.

- Jiménez, J., Yañez, G. y Artiles, C. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología. Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2(2). Recuperado de: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi22/jimenez/jimenez.htm>
- Jolibert, J. & Gloton, R. (1985). *El poder de leer*. Barcelona, España: Gedisa.
- Jones, I. & White, C.S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.
- Jones, L.V. (1996). A history of the national assessment of educational progress and some questions about its future. *Educational Researcher*, 25 (7), 214-222.
- Jong, P. & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389-414.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. En D. K. Dickinson, D.K. & Neuman, S.B.(Eds.): *Handbook of early literacy research, II* (pp. 410-426). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Jurado, C. (2002). Familia, Biblioteca y escuela: Hagamos buenos lectores. En (Coord): *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (pp. 225-236). Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Karlin, M., & Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. Recuperado de: <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1982). *Batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC)*. Madrid, España : TEA.
- Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L. & Molinari, C. (1988). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Kintsch, W. (1988). The role of know ledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 2, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Knapp-philo, J. & Rosenkoetter, S.E. (2006). *Learning to read the world: Language and literacy in the first three years*, en WestEd. Recuperado de: <http://www.wested.org/cs/we/view/rs/816>.
- Kohan, S.A. (2007). Estrategias de lectura: Vivir la pasión para contagiarla. CLIJ: *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 202, 50-53.
- Kolers, P.A. (1970). Three stages of Reading. En H. Levin y J. Williams (Eds): Basic studies on Reading. Nueva York, EE.UU: Basic Books.
- Konold, T., Juel, C., McKinnon, M., & Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24, 89-112.
- Korat, O., Klein, P. & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. In *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 361-398. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9034-x>.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientif revolution*. Chicago, EE.UU: University of Chicago Press.
- Laberge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lacasa, P. (1996). ¿Juicio al lenguaje integrado?: Algunas razones para su defensa. *Cultura y Educación*, 1, 55-67.

- Lacasa, P., Anula, J.J. y Martín, B. (1995). Leer y escribir: ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 31-50.
- Lacasa, P., Gómez, M., Reina, A. y Cosano, C. (1996). Saltando entre el hogar y la escuela. Aprendiendo a leer y escribir. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 42-43, 37-43.
- Lamme, L. & Olmsted, P. (1977). Family reading habits and children's progress in reading. *Annual Meeting of the International Reading Association*. Florida, EE.UU: Miami Beach.
- Lahire, B. (1985). *Tableaux de famille*. París, Francia: Seuil.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.
- LEA. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA Nº 252 del 26 de diciembre del 2007. Andalucía, España.
- Lebrero, M.P. y Lebrero M.T. (1999). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura: aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid, España: Universidad Nacional a Distancia.
- Lebrero, M.P. (1983). Metodología de la lectura y escritura. *Revista Ciencias de la Educación*, 115, 285-310.
- Lebrero, M.P. y Lebrero, M.T. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid, España: Síntesis.
- Leybaert, J. y Content, A. (1995). Reading and spelling acquisition in two different teaching methods: A test of the independence hypothesis. *Reading and Writing*, 7, 65-88.

Lenski, S.D., Wham, M.A. & Griffey, D.C. (1998). Literacy orientation survey: A survey to clarify teachers' beliefs and practices. *Literacy Research and Instruction*, 37 (3), 217-236.

León, J.A. y Otero, J. (2009). Procesos metacognitivos y tareas de resumen en la lectura. Implicaciones para la interpretación de los resultados PISA. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 47-51.

Lerkkanen, M.K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.E. (2004). Developmental Dynamics of Phonemic Awareness and Reading Performance during the First Year of Primary School. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 139-156.

Lesgold, A.M. & Perfetti, Ch.A. (1981). Interactive processes in reading: Where do we stand? En A.M. Lesgold & Ch. A. Perfetti (Eds.): *Interactive processes in reading*. Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Colección legislativa de España Tomo 73, año 1857, 256-306

Ley General de Educación (LGE). Ley 14/1970. BOE Nº 187 de 6 de agosto de 1970. España.

Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio. BOE Nº 154, de 27 de junio de 1980. España.

Ley Orgánica del Derecho de la Educación (LODE). Ley Orgánica 8/1985. BOE Nº 159, de 4 de Julio del 1985. España.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley 1/1990 de 3 de Octubre. BOE Nº 238 de 4 de octubre de 1990 .España.

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPECE). Ley 9/1995, de 20 de noviembre. BOE Nº 278 de 21 de noviembre de 1995. España.

- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Ley Orgánica 10/2002..BOE Nº 307, de 24 de diciembre de 2002. España.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica 2/2006. BOE Nº 106 de 4 de mayo de 2006. España.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ley Orgánica 8/2013. BOE Nº 295 de 10 de diciembre de 2013. España.
- Liberman, I.Y. & Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet, and teaching to read. En L.B. Resnick y P.A. Weaver (Eds.): *Theory and practice of early reading, Vol. 2*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California, EE.UU.: Sage.
- Linklater, D.L., O'Connor, R.E., & Palardy, G.J. (2009). Kindergarten literacy assessment of English only and English language learner students: An examination of the predictive validity of three phonemic awareness measures. *Journal of School Psychology, 47*, 369–394.
- Logan, R.K. (2004). *The Alphabet Effect: A Media Ecology Understanding of the Making of Western Civilization*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lomax, R.G. & McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22* (2), 237-256.
- Lonigan, Ch., Burgess, S., Anthony, J. & Barker, Th. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 294-311.
- López, J y Álvarez, J. (1991). Enseñanza de la Lectura y Psicología. Análisis de los "métodos sintéticos". *Psicothemas, 3* (1), 121-136.
- López, R. (1995). Leer en compañía: Los padres, los niños y los libros. *Revista Aula, 39*, 27-36.

- Lozanov, G. (1979). Aprendizaje Acelerado y potencial individual. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, 9 (4), 414-25.
- Lundbekg, I. & Hoiem, T. (1991). Initial Enabling Knowledge and Skills in Reading Acquisition: Print Awareness and Phonological Segmentation. En J. Sawyer y J. Fox (Eds.): *Phonological Awareness in Reading*. New York: Springer-Verlag.
- Lundberg, I. (1988). Preschool prevention of reading failure: Does training in phonological awareness work?. En Masland R. & M. Masland. (Eds.): *Preschool prevention of reading failure*. Maryland, EEUU: York Press
- Luria, A. (1974). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona, España: Fontanella.
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Madrid, D. y Barcia, M. (2012). Relaciones escuelas-familias en el contexto español. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 87-97
- Madrid, D. y Mayorga, M.J. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil*. Barcelona, España: Octaedro.
- Maité, D (2008). La fuerza de la palabra.la lectura como factor de cambio. *Acción Pedagógica*, 17, 68-73.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Sensat-Octaedro.
- Maruny, LL., Ministrál, M. & Miralles, M. (1993). *Escribir y Leer*. Barcelona, España: Edelvives. MEC.
- Maldonado, Z y Guerrero, D. (2008). La mochila mágica: Programa de promoción de lectura para la Educación Inicial. *Acción Pedagógica*, 96-105.
- Maldonado, A. (1990). *El desarrollo de la lectura durante los primeros años de escolaridad*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

- Marchesi, A., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En G.E. MacKinnon y T.G. Waller (Eds.): *Reading Research: Advances in theory and practice (Vol. 3)*. Nueva York, EE.UU.: Academic Press.
- Martín, R. (2007). Cuéntame un cuento. *Aula de Infantil*, 35, 10-16.
- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Maruny, L., Ministral, M. y Miralles, M. (1998). *Escribir y leer*. Madrid, España: Edelvives.
- Mason, J. (1980). When do children begin to read: An exploration four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Mason, J., & Allen, J.B. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education*, 13, 3-47.
- Masonheimer, P.E., Drum. P.A. & Ehri, L.C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, 16, 257-271.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88
- Mcbride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 285-308.
- McBride-Chang, Catherine (1999). The ABCs of the ABCs: The Development of Letter-Name and Letter-Sound Knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), Article 7.



- McGuinness, D. (2000). *NRP Report*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- McGuinness, C. (9-10 November de 2000). ACTS (Activating Children's Thinking Skills). Methodology for enhancing thinking skills across the curriculum. Paper presented at *ESRC TLRP First Programme Conference*. Leicester, UK.
- McMullen, M.B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S.M., Mathers, C., Wen, X. & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34 (1), 81-91.
- Metsala, J.L. & Walley, A.C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: precursors to phonemic awareness and earlyability. En J.L. Metsala y L.C. Erhi (Eds), *Word Recognition in Beginning Literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, España: Akal.
- Menon, V. & Desmond, J.E. (2001). Left superior parietal cortex involvement in writing: integrating FMRI with lesion evidence. *Cognitive Brain Research*, 12, 337-340.
- Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid, España: Marona.
- Michell, D.C. (1982). *The process of Reading*. Chichester, UK: Jhon Wiley y Sons.
- Miller, A. & otros. (1986). Parental participation in paired reading: a controlled study. *Educational Psychology*, 6, 3, 277-284.
- Miller, P., Nemoianu, A. & DeJong, J. (1986). Early reading at home: Its practice and meanings in a working class community. In B. Schieffelin y P. Gilmore (Eds.): *The acquisition of literacy: Ethographic perspectives*, 3-15. Norwood, N.J : Ablex.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español El Sistema Educativo español*. Madrid: MECD/CIDE. Recuperado de: [http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199\\_6.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf).
- Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid, España: Cepe.
- Molina, S. (1988). *Batería Diagnóstica de la madurez Lectora. BADIMALE*. Madrid, España: CEPE.
- Molina, S. (1992). *Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura. BADICBALE*. Madrid, España: CEPE.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- Molist, P. (2008). *Dentro del espejo*. Barcelona, España: Graó.
- Moore, O.K. (1971). Preliminary report on the activities of the O.K Moore clarifying environments Project for the period: November 1, 1970-October31, 1971. *Report issued by the Responsive Environments Foundations*. University of Pittsburgh, Pittsburgh, EEUU.
- Mora, J.A. (1999). *Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura. BENHALE*. Madrid, España: TEA.
- Moraïs, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). the relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *C.P.C.: Cahiers de Psychologie Cognitive* 7, 415-438.
- Moran C., & Calfee, R. (1993). Comprehending orthography: Social construction of letter-sound systems in monolingual and bilingual programs. *Reading and writing: An interdisciplinaty journal*, 5, 205-225.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contexto educativo*, 4, 177-196.

- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia*, 2, 309-324.
- Moreno, E., Padilla, E. y Vélez, E. (1998). La familia como contextos de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo. En V Llorent Bedmar (Ed): *Familia y educación. Una perspectiva comparada*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- Morón, C. (2007). El núcleo de la lectura. *Ocnos: Revista de estudio sobre lectura*, 3, 7-20.
- Morrow, L.M. & Gambrell, L.B. (2006). Literature-based instruction in the early years. En S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.): *Handbook of early literacy research*, I (pp. 348-360). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Morrow, L.M. & Schickedanz, J.A. (2006). The relationships between sociodramatic play and literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.): *Handbook of early literacy research*, II (pp. 269- 280). Nueva York, EE.UU: Guilford Press.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. En A.M. Galaburda (Ed.): *From reading to neurons*. Cambridge, UK: MIT Press.
- Muter, V. & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33, 320-337.
- Muñoz, J.R. (Cood.) (2010). *Nuevas formas de lectura en la era digital*. Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. Barcelona, España: Paidós.

- Neves, I.P. & Morais, A.M. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (1), 121-137.
- New, R. (2006). Early literacy and developmentally appropriate practice: rethinking the paradigm. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.): *Handbook of early literacy research*, 1 (pp. 245-262). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Nickse, R.S. & Englander, N. (1985). At-risk parents: Collaborations for literacy, an intergenerational reading project. *Equity and choice*, 1(3), 11-18.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*: Madrid, España: Santillana.
- O'Connor, R. & Jenkins, J. (1999). Prediction of reading Disabilities in Kindergarten and first grade. *Scientific Study of Reading*, 3, 159-197.
- O'Connor, R., Jenkins, J., & Slocum, T. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 2, 202-217.
- Olson, D.R. (1988). Mind and media: The eistemic functions of literacy. *Visible Language*, 20,302-317
- Olson, D.R. (2004). Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 155-161.
- Olson, D.R. (2009). Education and Literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141-151.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Onmacht, D.D. (1969). *The Effects of letter- knowledge on achievement in reading in the first grade*. (Ensayo presentado en la American Educational Research Association. Los Ángeles.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA Nº 169 del 26 de agosto del 2008. Andalucía, España

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. BOJA Nº 60 de 27 de marzo del 2015. Andalucía, España

Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (1993). *CLE: Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (forma A)*. Madrid, España: Tea Ediciones.

Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (2001) *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE)*. Madrid, España: TEA.

Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 215-231.

Ouellette, G. & Beers, A. (2010). A Not-so-Simple View of Reading: How Oral Vocabulary and Visual-Word Recognition Complicate the Story. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208.

Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla, España: Instituto de Desarrollo Regional.

Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.): *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.

Perales, J.C. y Romero, J.F. (2005). Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: Una aproximación cognitiva. *Anales de Psicología*, 21(1), 129-146.

Perea, M. & Lupker, S.J. (2007). La posición de las letras externas en el reconocimiento visual de palabras. *Psicothema*, 19,559-564.

- Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, A.I. (2010). Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 11-14.
- Pérez, J. (1980). Test de lectura (exactitud, velocidad y comprensión lectora). *Vida Escolar*, 195-196, 50-58.
- Pérez, M.D. y González, M.J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 24, 2-15.
- Pérez, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación*. Barcelona, España: Fundación La Caixa.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. En M.A. Gernsbacher (Ed.): *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849-894). London, UK: Academic Press.
- Perkins, D. Jay, E. & Tishman, S. (1993) *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, España: Graó.
- Peters, R.S. (1977). *Education and the education teachers*. London, UK: International library of philosophy of education.
- Piaget, J. (1991). *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*. México: Paidós.
- Piasta, SH.B., McDonald Connor, C., Fishman, B.J. & Morrison, F.J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 3, 224-248.

- Pifarré, M., Sanuy, J., Huguet, A. & Vendrell, C. (2003). Rendimiento matemático en contextos bilingües: análisis de la incidencia de algunas variables del contexto socioeducativo. *Revista Investigación Educativa*, 21 (1), 183-199.
- Pinker, S. (2001). Language Acquisition. En L. Gleitman, D. Osherson y M. Liberman (Eds.), *An invitation To cognitive Science: Language* (pp 1-41). Cambridge, UK: MIT Press.
- Pollán, M; Gabari, M.I. & Mendía, N. (1999). Estrategias de intervención en la adquisición de los procesos de lectura y escritura. *Huarte de San Juan. Psicología y Pedagogía*, 6-7, 59-74.
- Pong, S.L., Dronkers, J. & Hampden, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single versus two-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 65 (3), 681-699.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1991). Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social. En Y.M. Goodman, (Eds.): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pourtois J.P. & Desmet. H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris, Francia: PUF.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona, España: Paidós.
- Pressley, M., Wharton-MacDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D.,...Woo, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35-58.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7-15.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., & Soler, M. (2001). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37, 70-92.

- Rabazo, M<sup>a</sup> y Moreno, J.M. (2002). El maestro en Audición y lenguaje en la enseñanza obligatoria. En J.D Martínez et al. (Eds.): *Intervención en Audición y lenguaje: casos prácticos*. Madrid, España: EOS.
- Rack, J.P., Hulme, C. & Snowling, M.J. (1993). Learning to read: A theoretical synthesis. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 99-132.
- Rack, J.P., Hulme, C., Snowling, M.J. & Wightman, J. (1994). The role phonology in young children's learning to read words: The direct-mappings hypothesis. *Journal of Experimental Psychology*, 57, 42-71.
- Ramos Sánchez, J.L. y Tejado Ramos, M. (2003). Leer y escribir a los tres y cuatro años. ¿Es posible? *Campo Abierto*, 23, 189-207.
- Rasinski, T.V. & Fredericks, A.D. (1989). Las actividades de lecto-escritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 27-33.
- Rayner, K. & McConkie, G. (1976). What guides a reader's eye movement? *Vision Research*, 16, 829-837.
- Rayner, K. (1975). The perceptual span and peripheral cues in Reading. *Cognitive Psychology*, 7, 65-81.
- Rayner, K. (1977). Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes. *Memory and Cognition*, 5(4), 443-448.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Londres, UK: Prentice-Hall.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE Nº 4 del 4 de enero del 2007.España
- Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure. l'inici de la producció de textos en Educació Infantil*. Valencia, España: Perifèric edicions.



- Rico, A.M. (2000). La situación actual de la lectura en los jóvenes. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, 121-133
- Riley, J.L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Ríos, I.A. (2008). Instrumentos para enseñar a leer y escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 39-43.
- Rodríguez, R. y Fernández, M. (1989). Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura (II). *Revista de Educación Especial*, 4, 9-44.
- Rodríguez, R. y Fernández, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la Educación Infantil*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, M.C. (1992). Leer y escribir. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 38-40.
- Rodríguez, J.M. (1988). Aprendizaje y ambiente: influencias del entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura (1). *Revista de Educación Especial*, 3, 21-26.
- Rodríguez, S. (2001). Una mirada alrededor para aprender a leer y a escribir. *Cuadernos de Pedagogía*, 306, 27-29.
- Rodríguez, M. (1985). Enseñanza de la lengua escrita ¿A qué edad? *Infancia y Aprendizaje*, 30, 39-50.
- Ros, R. (2007). ¡Silencio, se cuenta un cuento! *Aula de Infantil*, 3, 5-9.
- Rosales, P., Aimar, M.J. y Pérez, E. (2007). La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria: análisis de una experiencia didáctica. *Lectura y Vida*, 1, 58-67.
- Rosemberg, C., Stein, A., Terry, M. & Benitez, M.E. (2007). Aprender a leer y escribir en el hogar: Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y Vida*, 2, 32-42.

- Rosenshine, B.V. (1980). Skill hierarchies in Reading comprehension. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brever (Eds): *Theoretica Vissues in readind comprehension* . Hillsdaje. N.J. Erilbau.
- Roskos, K. & Neuman, S.B. (2006). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.): *Handbook of early literacy research, I* (pp. 281-292). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Rouse, J.L. & Fantuzzo, J.W. (2006). Validity of the Dynamic Indicators for Basic Early Literacy Skills as an Indicator of Early Literacy for Urhan Kindergarten Children. *School Psychology Review, 35*(3), 341-355.
- Read, CH., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depende on knowing alphabetic reading. *Cognition, 24*, 31-44.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, España: Amarú.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación, 12* (1), 811-113.
- Rumelhart, D. & McClelland, J.L. (1982). An interactive activation model of contex effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some test and extensions of the model. *Psychological Review, 89*(1), 60-95.
- Rumelhart, D. (1977). Understanding and summarizing brief stories. En D. Laberge y S.J. Samuels. (Eds.): *Basic Processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russo, M., Kosman, G., Ginsburg, A., Thompson-Hoffman, S. & Pederson, J. (1998). *A compact for reading and Schoolhome Links*. Arlington, MA: Department of Education.
- Sánchez, E. (2014). *Ideas creActivas para educar*. Málaga, España: Aljibe.

- Sánchez, E., Sole, I. y Gallart, I. (2009). Avanzando en la lectura: Acuerdos, contrastes y propuestas. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 60-64.
- Sánchez-Enciso, J. (2007). *(Con) vivir en la palabra*. Barcelona, España: Graó.
- Sánchez, V.S. y Romanutti, A.M. (2007). Leer y escribir: Textos expositivos en Primer Grado. *Lectura y Vida*, 1, 24-31.
- Santos, M.A. (2009). La formación inicial de los profesionales de la enseñanza. En J. Paredes y A. De La Herranz (coords.): *La práctica de la innovación educativa*. Madrid, España: Síntesis.
- Santos, M.S. Soler M.P. (2004). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid, España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Secretaria General Técnica.
- Santos, A. (1996). *Aprendizaje de la Lectura: Procesos implicados y programas de intervención*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Savage, R.S., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N. & Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception In Poor, Average, And Good Readers and Spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 12-28.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Schank, R. (1982). *Reading and understanding: Teaching from the perspective of A. I.* Hillsdale, EE.UU. LEA.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York, EE.UU: Basic Books.
- Schön, Donald (1987). *Educating the Reflecting Practitioner*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass Publishers.
- Schwartz, S. (1984). *Mesuring reading competence. A theoretical-prescriptive approach*. New York, EE.UU: Plenum Press.

- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Secadas, F. y Rodríguez, T. (1981). Aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura. *Studia Pedagógica*, 7, 35-53.
- Seginer, R. & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6) 540-558.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., y Gilabert, R. (2008). *BIL 3-6. Batería de Inicio a la lectura*. Madrid, España: ICCE, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Selles, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40, 3-14. Recuperado de: [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/numeros\\_anteriores/i20/03\\_AA\\_Vol.40\\_n.3](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i20/03_AA_Vol.40_n.3)
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of vocabulary to reading. In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.): *Handbook of Early Literacy* (Vol.2; pp.173-182). New York, EE.UU.: Guilford Press.
- Serrano, R. (2007). La lectura: Un silencio lleno de voces. *CLIJ*, 202, 82-83.
- Seymour, P.H. & Evans, H. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 6, 221-250.
- Seymour, P.H.K. (1994). Variability in dyslexia. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.): *Reading development and dyslexia*. Londres, UK: Whurr.
- Seymour, P.H.K. & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.
- Seymour, P.H.K. & McGregor, C.J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive developmental analysis of phonological morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.

- Share, D.L., Jorm, A.F., Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Source of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1.309-1.324.
- Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. & Shaywitz S.E. Issues in the definition and classification of attention deficit disorder. *Topic in Language Disorders*, 14, 1-25
- Simon, T. (1924). *La pédagogie expérimentale*. Paris, Francia: A. Colin.
- Slavin, R.E. & Cheung, A. (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners: a Best-Evidence Synthesis*. Center for Research on the Education on Student Placed at Risk. Baltimore, EE.UU.: CRESPAR/Johns Hopkins University.
- Slavin, R.E. (1995). *Success for all: a summary of research*. Annual meeting of American educational research association. San Francisco, California: University of California.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L. & Wasik, B. A. (1996). *Every child, every school: Success for all*. California, EE.UU.: Corwin Press, Inc.
- Smith, C.B. & Dahl, K.L. (1989). *La enseñanza de la lectoescritura*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Smith, M.B. (1968). *School and Home focus on achievement. Developing programs for educationally disadvantaged teachers*. New York, EE.UU.: College Press.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC, EE.UU.: National Academy Press.
- Snow, C.E., Burns, M. & Griffin, P. (2002). *Ambiente de lenguaje y alfabetización en programas preescolares*. Language and Literacy Environments in Preschools. ERIC Digest.
- So, D. & Siegel, L.S. (1997). Learning to read Chinese: semantic, syntactic, phonological and short-term memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and writing: an Interdisciplinary journal*, 8, 1-21

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación de la lectura*. Barcelona. España: Graó.
- Solé, I. & Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 461-485). Madrid, España: Alianza.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- Solé, I. (1999). *Estrategias en la enseñanza de la lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2008). Leer para escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 22-25.
- Solé, I., Gallart, I. y Sánchez, E. (2009). Sinergia en torno a la lectura: Una meta y una necesidad. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 8-11.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador, en: Teberosky, A. y Soler, M. (Coord.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona, España: Horsori.
- Soliva, M. y Gil, R. (1993). Rincones para aprender a leer. *Aula de innovación educativa* 14, 40-47.
- Soto, A. (2007). Leer porque sí. *CLIJ*, 201, 82-83.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L.S & Bonnet, P. (1998). Reading and Spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of experimental Child Psychology and Psychiatry* 68, 134-165.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K.E. (1993). A model for studies of reading disability. *Developmental Review*, 13, 225-245.

- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading*. New York, EE.UU: The Guilford Press.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, S., Selzer, H., Ravid, D. & Berliner, D. (1999). Teachers Subject Matter Knowledge and Their belief System about Children's Learning. En T. Nunes (Ed.): *Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice* (pp. 259-282) *Londres, UK : Kluwer*.
- Strommen, L.T. & Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3), 188-200.
- Sprugevica, I. & Høien, P. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 119-124.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Swartz, E. (1996). *Teaching Reading. Reading Program Advisory*. CA, EE.UU.: California Department of Education.
- Swartz, S.L., Shook, R.E. & Klein, A.F. (2000). *California Early Literacy Learning*. Redlands, CA, EE.UU.: Foundation for California early literacy learning.
- Swoden, P.T. & Stevenson, J. (1994). Beginning reading strategies in children experiencing contrasting teaching methods. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 109-123.
- Taylor, B.M. & Pearson, P.D. (2002). *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*. Mahwah, NJ, EE.UU.: Lawrence Erlbaum.
- Teberoski, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Ice-Horsori.

- Teberosky, A. y Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Coronado, A. (2009). La lectura desde la perspectiva constructivista. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 21-23.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *Contextos de Alfabetización Inicial*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Teberosky, E.F. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Teruggi, L. (2007). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Bérghamo, Italia: Edizione Junior.
- Tiana, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A. Marchesi y E. Martín (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (pp. 61-76). Madrid: SM
- Tójar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una investigación integradora*. Buenos Aires, Argentina: FUNDEC.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de "alfabetización". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, España: ICE-Horsori.
- Tolchinsky, L. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. Mahwah, NJ, EE.UU.: Lawrence Erlbaum.



- Tolchinsky, L., Bigas, M. & Barragán, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 25, 1-22.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona, España: ICE/Horsori.
- Tolchinsky, L. & Sole, I. (2009). Las condiciones del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-140.
- Tolchinsky, L. & Teberosky, A. (1992). Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 101-130.
- Tolchinsky-Landsmann, L. & Levin, I. (1985). Writing in preschoolers: an age related analysis. *Journal of applied psycholinguistics*, 6, 319-339.
- Topping, K. (1986). W.H.I.C.H. Parental involvement reading scheme? *Reading*, 20(3), 148-56.
- Topping, K. (1987). Paired reading: a powerful technique for parent use. *Reading teacher*, 40(7), 608-609.
- Topping, K. & Mcknight, G. (1984). Paired reading-and parent power. *Special education: forward trends*, 11(3), 12-15.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. y Rashotte, C.A (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Toro, J. y Cervera, M. (1980). TALE. *Test de análisis de lectoescritura*. Madrid, España: Pablo del Rio.
- Travers, R.M.W. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Trigo, J.M. y Ruiz, A. (1995). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Sevilla, España: Editorial Guadalmena.

- Tsui, M. (2005). Family income, home environment, parenting, and mathematics achievement of children in China and the United States. *Education and Urban Society*, 37 (3), 336-355.
- Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- Vaello, J. (2009). *El profesorado socio-emocionalmente competente*. Barcelona, España: Graó.
- Valls, J. (1992). *El desarrollo total del niño*. Madrid, España: Palabra.
- Valls, E. (1995). *Los Procedimientos: Aprendizajes, Enseñanza y Evaluación*. Barcelona, España: ICE UBA-Horsori.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona, España: Paidós
- Van Dijk, T. & Kintsch, W (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, EE.UU.: Academic Press.
- Van Lier, L. (2001). La investigación-acción. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 27, 81-88.
- Vance, C., Smith P.H. & Smith, I. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia: influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos. *Lectura y Vida*, 3, 6-17.
- Vellutino, F. (1987). Dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.
- Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M. (1982). Verbal processing in poor and normal readers. En C.J. Brainerd y M. Pressley (Eds.): *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* (pp. 59-93). New York, EE.UU.: Springer Verlag.
- Vidal-Abarca, E. (2009). Pisa: Datos y Reflexiones. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 44-46.

- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R (1991). *Comprender para aprender*. Madrid, España: CEPE.
- Viero, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, 5, 345-359.
- Vygostky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Paidós.
- Vygotsky, L. (1979a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Laughon, R, Simmons, K., & Raschotte, C.A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85, 83-103.
- Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 2-212.
- Weinberger, J. and others (1986). Involving parents in the teaching of reading: will they respond? *Reading*, 20, (3), 179-183.
- Wells, G. (1987). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London, UK: Hodder and Stoughton.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, España: Laia.
- Wells, G. (2000). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales*. Barcelona, España: Paidós.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford, UK: OUP.
- Wolf, M. (2008). *Como aprendemos a leer*. Barcelona, España: Ediciones B, S.A.
- Woodcock, R.W. y Muñoz-Sandoval, A.F. (1995). *Woodcock Dominio del Idioma Batería-Revised: Formulario español*. Itasca, IL, EE.UU.: Riverside Publishing.

- Wray, D. & Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid, España: Morata.
- Wyn, J. & White, J. (1997). *Rethinking Youth*. London, UK: Sage.
- Xue, Y. & Meisels, S.J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study—Kindergarten class of 1998–99. *American Educational Research Journal*, 41(1), 191–229.
- Zabalza, M. (1992). *Curriculum y territorio: aportaciones del ambiente al desarrollo curricular en las escuelas*. Zaragoza, España: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Zabalza, A. (1992). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Zayas, F. (1993). La composición de noticias. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 43-45.
- Zayas, F. (2013). El libro de texto como síntoma y como problema. *Aula de innovación educativa*, 221, 9-10.



# GLOSARIO

---



## GLOSARIO

ACP	Análisis de componentes principales
AGAEVE	Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
APA	American Psychological Association
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOJA	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CBUA	Consortio de Bibliotecas Universitarias de Andalucía
CDP	Centro Docente Privado
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria
COP	Centro Concertado
COU	Curso de Orientación Universitaria
CSIF	Consejo Superior de Investigación Científica
EI	Educación Infantil
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FP	Formación Profesional
LEA	Ley de Educación de Andalucía



LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOD	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOECE	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares
LOGS	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de Calidad
LOPEC	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
PAS	Personal de administración y servicio
PF	Puntuación Factorial
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PLC	Programa lingüístico de centros
REBIUN	Red de bibliotecas universitarias
SP	Desviación típica
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
VI	Variable Independiente
VD	Variable Dependiente

# CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES

---



## CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES

La realización de la presente investigación, tiene como objetivo *comprobar que existen diferencias en el nivel de competencias lectoras de los niños escolarizados en el último curso de Educación Infantil y primero de Educación Primaria, en función de la metodología docente que utiliza el profesorado para el aprendizaje de la lectura, así como en función de los hábitos y actitudes lectoras de la familia del alumnado*. Para ello hemos recurrido a los centros educativos de la provincia de Málaga con objeto de recabar información del alumnado, los docentes y las familias.

Hemos de resaltar la calidad acogida que hemos tenido en todos los centros educativos participantes. Desde el primer momento, mostraron una gran receptividad hacia el proyecto, prestando su apoyo y ayudando en todas las tareas. Por ello, agradecemos sinceramente a los docentes el tiempo y esfuerzo dedicado para poder recoger la información necesaria así como a los equipos directivos de los centros, los claustros de profesores y al alumnado y sus familias.

Debido al especial interés mostrado, se citan los centros educativos participantes en este proyecto que tuvo lugar durante el curso 2011/12 salvo el CEIP Virgen de Belén (estudio piloto) curso 2010/2011.

CEIP Algazara (Alhaurín de la Torre)

CEIP Augusto Santiago Bellido (Vélez Málaga)

CEIP Blas Infante (Málaga)

CEIP Cano Cartamón (Estación de Cártama)

CEIP Juan Ramón Jiménez (Marbella)

CEIP Julio Caro Baroja (Málaga)

CEIP Los Morales (Málaga)

CEIP Manolo Garvayo (Málaga)

CEIP Manuel Laza (Rincón de la Victoria) (Málaga)

CEIP Miguel Hernández (Málaga)

CEIP Miraflores de los Ángeles (Málaga)

CEIP Parque Clavero (Málaga)

CEIP Practicas Nº 1 (Málaga)

CEIP Pintor Denis Belgrano (Málaga)

CEIP Pintor Revello de Toro (Málaga)

CEIP Ramón Simonet (Málaga)

CEIP Rectora Adelaida de la Calle (Málaga)

CEIP Rosa de Gálvez (Málaga)

CEIP Salvador Allende (Málaga)

CEIP Virgen de Belén (Málaga)

CEIP Villar Palasi (Veléz Málaga)

COP La Asunción (Málaga)

COP Los Rosales (Churriana)

COP Puertosol (Málaga)

COP SAFA-ICET (Málaga)

CPEI Los Rosales (Churriana)

EI. Altabaca (Málaga)

