



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

*Proceso de aprendizaje de la lectoescritura:
qué y cuándo enseñar*

Realizada por
D^a M^a José Barba Quintero

Dirigida por
Dra. D^a Maria José González Valenzuela

Facultad de Psicología
Málaga, 2016



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: María José Barba Quintero

 <http://orcid.org/0000-0002-7396-4826>

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

Dña. Maria José González Valenzuela, Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga,

CERTIFICA

Que D^a M^a José Barba Quintero ha realizado bajo su dirección la Tesis Doctoral titulada “Proceso de aprendizaje de la lectoescritura: qué y cuándo enseñar”, cumpliendo con los requisitos necesarios de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que conste así, se expide el presente documento en Málaga, a 10 de noviembre de 2015.

Fdo. Dra. D^a M^a José González Valenzuela

A toda mi familia,
especialmente a Felipe
y a mis hijos Dante y Agatha

Agradecimientos

Creo firmemente en el trabajo constante y en el esfuerzo como medio para lograr los objetivos en la vida, pero ese esfuerzo no sería posible sin el apoyo sincero, leal y honesto de las personas que me han acompañado en este camino. Por eso me siento en deuda con estas personas, y quiero dejar constancia de mi gratitud más sincera.

A la Dra. D^a M^a José González Valenzuela, directora del trabajo que aquí se presenta y profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga. No sé cómo voy a poder agradecer con palabras todo lo que le debo de corazón, tanto en lo profesional como en lo personal. Mi gratitud profesional por iluminarme, guiarme y dejarme aprender de ella todo sobre la Psicología Escolar y las Dificultades de Aprendizaje, ayudándome así a encontrar mi camino dentro de la Psicología. También le estoy agradecida por guiarme en este camino tan tortuoso como es la investigación, por la dirección tan eficaz y tan profesional de este trabajo, que sin sus comentarios, rotuladores rojos (¡los echaré de menos!), llamadas, correos electrónicos, correcciones, tachaduras y palabras de ánimo, esta tesis no hubiera podido salir adelante. Muy agradecida por su constancia y cariño, por creer en mí cuando ni yo misma me lo creía, y evitar que tirara la toalla. Mi gratitud personal por ser tan cercana, y darme todo su cariño en los momentos buenos y, sobre todo, en los más duros... Muchas gracias por enseñarme a ser mejor profesional y defender lo justo... a nadar contra corriente. Muchas gracias.

Al Dr. Isaías Martín Ruiz y la Dra. D^a Miriam Delgado Ríos, porque me enseñaron lo que era el trabajo en equipo. Los cuatro hemos compartido infinidad de momentos, dentro y fuera de la universidad, creando una amistad que se ha ido forjando mientras discutíamos infinidad de las cuestiones que aquí nos ocupan, comiendo chucherías, en el camino a los congresos y symposiums, tomando café (y también

té!), por teléfono, por correo electrónico, etc. Porque hemos traspasado las barreras de lo profesional a lo personal. A Isaías Martín, director del colegio El Valdés, y profesor asociado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga, por su apoyo, su saber escuchar, aguantarme cuando me venía abajo y evitar que me cayera, y compartir conmigo todos sus conocimientos. A Myriam Delgado, profesora ayudante del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga por su dedicación y constancia. Por saber escuchar y darme la respuesta adecuada, aunque yo no hubiera pronunciado la pregunta.

A los directores, orientadores, maestros y personal no docente de los colegios que han participado en esta investigación, por su dedicación e interés en ella y por facilitarnos esta ardua labor: reuniones, recogida de datos, etc. En especial, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a todos mis compañeros y compañeras del centro docente privado concertado San Manuel, por su amistad y apoyo.

Y especialmente quiero agradecer su colaboración a todos los niños que han participado en la investigación, por dejarnos aprender de ellos, por sus sonrisas, sus saludos, besos y abrazos cuando nos veían en los colegios, por su ilusión por aprender el lenguaje escrito y por sus caras de alegría ante un cuento o un libro.

También quiero agradecer los comentarios de aliento y esperanza de los profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, por su cercanía e interés.

Lo que soy como persona y profesional se lo debo a personas que creyeron en mí, y me animaron y alentaron a seguir a pesar de las dificultades, enseñándome lo que significaba el trabajo duro. A mi madre, mi padre y mis hermanos, por todos los días que he pasado ausente de sus vidas por estar en esta situación, y haberlo entendido

con total entrega y orgullo. También a los que ya no estáis, pero que siempre venís conmigo. Por animarme y soportarme en los malos momentos durante mis estudios. Gracias por vuestro apoyo incondicional.

Pero quiero especialmente dar las gracias a Felipe y a mis hijos, Dante y Agatha. A Felipe, por su paciencia en mi ausencias de tantas horas de trabajo, de fines de semana, de vacaciones, de noches con escasas horas de sueño... que estuvo esperándome siempre y animándome a seguir cada día. Mi compañero en este camino que es la vida, y que recorreremos juntos de la mano desde hace muchos años. A mis hijos, tan pequeños, por las horas que su madre no pudo jugar con ellos, ni hacerles cosquillas, ni bañarles, ni sentarse a ver una película... por su paciencia, sus eternas sonrisas y abrazos y besos incondicionales.

Vosotros sois el faro que lo ilumina todo para evitar que me caiga.

Índice

Introducción	15
Primera Parte: Marco teórico	19
Contexto de la Educación en Andalucía	21
1. Sistema educativo nacional	23
2. Sistema educativo andaluz	24
3. La lectoescritura en Educación Infantil	25
4. La lectoescritura en Educación Primaria	31
5. Panorama de la Educación Especial en Andalucía	38
El aprendizaje de la lectoescritura: qué enseñar	51
1. Percepción visual	54
2. Producción fonológica	56
3. Percepción del habla	58
4. Conocimiento fonológico	60
5. Principio alfabético	66
6. Velocidad de nombramiento	68
7. Prosodia	71
8. Morfosintaxis	74
9. Vocabulario	76
El aprendizaje de la lectoescritura: cómo y cuándo enseñar	81
1. Métodos de enseñanza de la lectoescritura	83
2. Madurez lectora y/o estimulación precoz en la enseñanza de la lectoescritura	90
Segunda parte: Investigación empírica	99
Objetivos e hipótesis	101
1. Objetivos	103
1.1. Objetivo general	103

1.2. <i>Objetivos específicos</i>	103
2. <i>Hipótesis</i>	104
Metodología	107
1. <i>Muestra</i>	109
2. <i>Variables e instrumentos de medida</i>	110
2.1. <i>Lectura</i>	111
2.2. <i>Escritura</i>	113
3. <i>Diseño y procedimiento</i>	115
3.1. <i>Programa de intervención</i>	117
3.1.1. <i>Objetivos curriculares del Programa de Intervención</i>	117
3.1.2. <i>Contenidos del programa de intervención</i>	113
3.1.2.1. <i>Contenidos del programa de intervención para 2º de Educación Infantil</i>	120
3.1.2.2. <i>Contenidos del programa de intervención para 3º de Educación Infantil</i>	122
3.1.2.3. <i>Contenidos del programa de intervención para 1º de Educación Primaria</i>	125
3.1.2.4. <i>Contenidos del programa de intervención para 2º de Educación Primaria</i>	129
3.2. <i>Objetivos y contenidos del urriculum oficial escolar</i>	133
3.2.1. <i>Objetivos y contenidos curriculares para 2º y 3º de Educación Infantil</i>	133
3.2.2. <i>Objetivos y contenidos curriculares para 1º y 2º de Educación Primaria</i>	136
4. <i>Análisis de los datos</i>	138
Resultados	139
1. <i>Análisis de la lectura y la escritura desde los 5 años a los 7 años entre GI2 y GNI</i>	141
1.1. <i>Análisis del rendimiento en Exactitud Lectora</i>	141
1.2. <i>Análisis del rendimiento en Comprensión Lectora</i>	146
1.3. <i>Análisis del rendimiento en Lectura</i>	152
1.4. <i>Análisis del rendimiento en Exactitud en Copia</i>	156
1.5. <i>Análisis del rendimiento en Exactitud en Dictado</i>	164

1.6.	<i>Análisis del rendimiento en Escritura</i>	170
2.	<i>Análisis de la lectura y la escritura a los 5 y 6 años entre GI1 y GI2</i>	176
2.1.	<i>Análisis del rendimiento en Exactitud Lectura</i>	176
2.2.	<i>Análisis del rendimiento en Comprensión Lectora</i>	178
2.3.	<i>Análisis del rendimiento en Lectura</i>	180
2.4.	<i>Análisis del rendimiento en Exactitud en Copia</i>	182
2.5.	<i>Análisis del rendimiento en Exactitud en Dictado</i>	184
2.6.	<i>Análisis del rendimiento en Escritura</i>	186
	Discusión	189
	Referencias Bibliográficas	201
	Anexos	235
1.	<i>Anexo 1: Hoja de Registro y puntuaciones máximas de las variables del estudio</i>	237
2.	<i>Anexo 2: Hoja de Registro de la prueba de Evaluación del Rendimiento en Lectura</i>	243
3.	<i>Anexo 3: Hoja de Registro de la prueba de Evaluación del Rendimiento en Escritura</i>	255
4.	<i>Anexo 4: Contenidos del programa de intervención</i>	265

Introducción

Desde que los niños inician su escolarización, una de las cuestiones que preocupan a la mayoría de los padres es el hecho del aprendizaje de la lectoescritura. No importa el nivel cultural al que pertenezcan, casi todos coinciden en esta cuestión. No en vano, históricamente, este era el principal cometido de las escuelas de todos los tiempos, además de la enseñanza de las nociones básicas de matemáticas. Y en esto consistía fundamentalmente el paso por la escolarización, cuyo principal cometido era alfabetizar a todos los niños y proporcionar a estos un medio para poder valerse por sí mismos en la vida y lograr un puesto de trabajo. Cuando un chico aprendía a leer, parecía que el objetivo de la escuela ya se había cumplido.

Desde aquellos tiempos hasta ahora han pasado en nuestro país, no sólo muchos años, sino varias leyes de educación que han regulado la edad y el modo en el que se debía iniciar la enseñanza de la lectoescritura. Así, nos encontramos con la Ley General de Educación de 1970 (LGE) que marca por primera vez la edad de seis años como aquella en la que se debe iniciar la enseñanza de la lectoescritura, es decir, cuando los niños comenzaban la Educación General Básica (EGB).

Sin embargo, y pese a que las leyes posteriores a la LGE han seguido manteniendo la edad de seis años como la de inicio de la lectoescritura, existe un importante cuerpo de investigación que advierte de las ventajas y beneficios de comenzar antes dicha enseñanza. Así, y en contra de teorías de corte biologicista y maduracionistas, nos encontramos con aquellos que defienden la enseñanza de la lectoescritura desde posturas intervencionistas ayudando a la adquisición de esta habilidad a través del desarrollo de prerrequisitos que garantizan el éxito en este campo.

Introducción

Estas posturas calan en las ideas del profesorado que atiende a estos alumnos/as y que van a guiar su práctica docente más allá de lo que estipulen las leyes educativas actuales. En cierto modo, esto ha creado en algunos casos una desigualdad ya que el llamado curriculum oculto aparecía en la etapa de Infantil en la forma de algo más que una iniciación a la lectoescritura que es lo que la ley marca.

Por otra parte el cómo enseñar a leer y escribir también ha sido un tema de debate en la comunidad educativa y científica. Desde intervenir en aspectos exclusivamente perceptivos y de coordinación visomotriz se ha pasado al fomento de habilidades lingüísticas y/o metalingüísticas. La enseñanza de estas habilidades parece que está relacionada con el éxito en la lectura y la exactitud en distintos tipos de ortografías.

Desde estas controversias, el objetivo principal del presente trabajo, se dividiría realmente en dos. Por un lado, se analizará la aplicación de un programa de intervención que fomenta habilidades lingüísticas de manera longitudinal en edades tempranas en comparación con la aplicación del curriculum oficial escolar. Y en segundo lugar, pretendemos averiguar cuál es la mejor edad para iniciarse en la lectoescritura, si los cuatro o los cinco años.

El presente trabajo se divide en dos partes, de las cuales la primera se refiere a la fundamentación teórica, y en la segunda se expone la investigación aplicada.

Así, en la primera parte hacemos referencia a los supuestos teóricos que van a sostener este estudio, y que hemos dividido en tres capítulos. En el primero de ellos analizamos las diferentes leyes educativas que han existido a nivel estatal y en la comunidad autónoma andaluza y que han regulado los aspectos de cuándo y qué enseñar tanto en las etapas de Educación Infantil como de Educación Primaria. En el segundo capítulo abordaremos la cuestión de qué enseñar, donde

hacemos un repaso de aquellas variables que intervienen, predicen y sustentan el aprendizaje de las habilidades lectoescritoras, destacando aquellas que han tenido especial relevancia en las investigaciones de los últimos años. Por último, en el tercer capítulo, intentaremos responder o al menos, dar nuestra visión sobre la pregunta del cuándo enseñar. Haremos un repaso de las diferentes posturas que hablan sobre la madurez necesaria de los aprendices para hacer frente al aprendizaje lectoescritor, y de aquellas que no creen que se trate tanto de una cuestión biológica como de aprendizaje.

La segunda parte de la investigación trata de los aspectos de la investigación empírica. En el capítulo primero, se exponen los objetivos e hipótesis que guían todo el trabajo. Y en el segundo capítulo se describen todos aquellos aspectos metodológicos del estudio: composición de la muestra, definición de variables y técnicas de evaluación, diseño y procedimientos llevados a cabo en el desarrollo de la lectoescritura así como análisis estadísticos realizados para la comprobación de las diferentes hipótesis. El capítulo tres recoge los resultados obtenidos según los objetivos e hipótesis de la investigación que hacen referencia a cada una de las variables definidas. Y, el cuarto capítulo se dedica a la discusión y conclusiones obtenidas tras la interpretación de los datos expuestos anteriormente.

Finalmente, se exponen las referencias bibliográficas empleadas en este estudio, así como un apartado de anexos, donde se han incluido las puntuaciones máximas de las variables del estudio, las hojas de registros de las pruebas utilizadas y los contenidos del programa de intervención.

Primera Parte

Marco teórico

Contexto de la Educación en Andalucía

1. Sistema Educativo Nacional

Podemos decir que la educación es uno de los pilares fundamentales de cualquier sociedad contemporánea. Cada sociedad es valorada y evaluada por el grado de desarrollo en diferentes ámbitos de las personas que la conforman y que suponen el futuro de cada país. Los ciudadanos son el mayor tesoro que cada nación posee, ya que ellos dependen el futuro y la capacidad para ser competitivos dentro del panorama internacional en el que nos encontramos de algún modo. De este modo, la formación que reciben los futuros ciudadanos, los niños, la infancia, se convierte en una cuestión de Estado y es este mismo el encargado de diseñar dicha formación atendiendo a la pluralidad, no sólo de las distintas comunidades autónomas, sino de la propia individualidad de cada persona. De este modo, se trata de garantizar el pleno desarrollo de cada individuo independientemente de su nivel sociocultural y económico de referencia.

Dicha formación no sólo incluye qué conocimientos transmitir sino en qué modo debe hacerse, a qué edades y quiénes deben estar implicados en este proceso. Cada una de estas preguntas se responde de modo diferente según sea la concepción que cada gobierno tiene sobre cuál es el tipo de ciudadano que quiere en el futuro y el modo en qué debe hacerse.

De lo anterior podríamos derivar el hecho de las diferentes leyes educativas y sus reformas, que ha tenido el país en los últimos cincuenta años. Desde 1970 a 2013, hemos pasado por siete leyes distintas, aunque realmente podríamos referirnos sólo a tres de ellas (LGE, LOGSE y LOE), ya que el resto son modificaciones de las mismas. La LOMCE también surge como modificación de las leyes anteriores.

2. Sistema Educativo Andaluz

En nuestra comunidad autónoma se promulga la Ley de Educación de Andalucía (Ley 17/2007) -LEA-, adaptando lo promulgado por la LOE, siendo esta la Ley por la que se ha regulado hasta ahora.

El Título II está dedicado a las enseñanzas que se imparten en el sistema educativo andaluz y, concretamente, nos referiremos al capítulo II donde se habla de la Educación Infantil. En este apartado se hace una especial mención a la necesidad de iniciar de forma temprana determinados aprendizajes; fundamentalmente, una primera aproximación a la lectura y escritura, las habilidades numéricas básicas, la lengua extranjera y las relaciones con el medio. En concreto, el artículo al que hacemos referencia es el siguiente:

“Artículo 43. Iniciación en determinados aprendizajes

1. El currículo del segundo ciclo de la educación infantil contemplará la iniciación del alumnado en una lengua extranjera, especialmente en el último año, así como una primera aproximación a la lectura, a la escritura, a las habilidades numéricas básicas y a las relaciones con el medio.

2. Asimismo, se fomentará la expresión visual y musical, la psicomotricidad y la iniciación en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.”

Realmente, la LEA no aportaba nada nuevo en comparación con la LOE, al menos en lo que a la Educación Infantil se refiere. Si entramos en el campo de la atención a la diversidad no existen tampoco diferencias significativas:

“Sección 2ª. Recursos humanos, medios materiales y apoyos

Artículo 116. Profesorado y personal de atención educativa complementaria.

1. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial en educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, corresponde al profesorado y, en su caso, a otros profesionales con la debida cualificación.”

Es la LOCE la que establece el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que luego se encarga la LOE de cambiar por Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), dando respuesta a un rango más amplio de dificultades. O al menos, repuestas de tipo nominativo, ya que la atención a la diversidad en Andalucía seguía sin atender adecuadamente al alumnado con dificultades en el aprendizaje.

3. La lectoescritura en Educación Infantil

Cada vez son más las referencias en la investigación sobre la importancia de la primera etapa de la educación. Está vertebrada en dos ciclos, estando concertado el segundo de ellos, pero sin que ninguno sea de carácter obligatorio. Esta falta de obligatoriedad supone, en cierto modo, una contradicción con lo que han promulgado cada una de las leyes educativas. Se entiende que uno de los objetivos de la educación es garantizar la igualdad de oportunidades entre las personas. Sin embargo, si entendemos la etapa de Educación Infantil como una de las más importantes dentro del desarrollo de las personas, algunos de los alumnos más desfavorecidos socialmente que no hayan asistido a esta etapa o lo hayan hecho de manera discontinua, se encontrarán en una situación de desigualdad con respecto a los alumnos que hayan recibido formación desde los primeros años de vida. Tendremos esto en cuenta cuando nos refiramos a los alumnos de Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

Volviendo sobre la propia etapa de infantil, se trata de una etapa educativa con entidad propia, con un carácter globalizador ya que como

dice el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil su objetivo consiste en desarrollar de modo integral los planos físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y del mismo modo, procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo.

La actual ley educativa (LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) que comienza a implantarse en el presente curso escolar 2015/2016, en las dos etapas obligatorias, ha dejado de lado la etapa de Educación Infantil.

Lo que sí sabemos, es que tanto la nueva ley como las anteriores a ella han puesto especial atención en el aprendizaje de la lectura. Ha sido y es, uno de los pilares de la formación del alumnado, pasando de ser materia de aprendizaje a elemento capaz de favorecer el aprendizaje, de ahí su carácter de instrumental al que se le han sumado en los últimos años, las matemáticas y las lenguas extranjeras.

En la Ley General de Educación de 1970 (LGE), ya se hablaba de la importancia del hábito lector, la velocidad y la comprensión lectora como un medio para aprender. Esta ley retrasa la edad de inicio de la enseñanza de la lectoescritura hasta el comienzo de la EGB, a los seis años. Las enseñanzas en Preescolar se limitaron a tareas de preparación para lectura llamadas “actividades de prelectura y preescritura”, con un enfoque de tipo perceptivista (Clemente & Doínguez, 1999=). Pero no es hasta la LOGSE, veinte años después, cuando se habla de la lectura como un medio de comunicación, ampliando así su concepto desde materia de enseñanza a instrumento de formación y aproximación al contexto (Martín, 2013), con un acercamiento en la etapa de Infantil como podemos observar en la tabla 1.1. donde aparecen los contenidos del segundo ciclo de la Educación Infantil.

El objetivo principal relacionado con el área del Lenguaje para el segundo ciclo de Educación infantil, sería el de “Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y para regular la actividad individual y grupal”. Los contenidos que se trabajan para lograr ese objetivo se presentan en la tabla 1.1.

Tabla 1. 1. Contenidos curriculares del 2º Ciclo de Educación Infantil según LOGSE (Decreto 105/1992, de 9 de junio)

Ámbito III: Comunicación y representación. Uso y conocimiento de la lengua
• Utilización del lenguaje oral, como medio de comunicación con los otros: con diferentes interlocutores, con diferente contextos, con distinto contenido e intenciones.
• Comprensión de las intenciones comunicativas de adultos y niños en las diferentes situaciones y actividades
• Producción de mensajes orales referidos a necesidades, emociones, deseos, intenciones, informaciones, propuestas, opiniones.
• Utilización oral de frases de distinto tipo: afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas,...
• Enriquecimiento de las estructuras morfológicas y términos que hacen referencia a género, número, lugar, tiempo, persona,...
• Adquisición progresiva de los sonidos de la lengua y de su empleo mediante una pronunciación adecuada.
• Evocación y relato de hecho, situaciones, acontecimientos, cuentos, historias, debidamente ordenados en el tiempo
• Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico. Uso del diálogo y participación en conversaciones colectivas como forma de interactuar con los otros.
• Utilización adecuada de las formas socialmente establecidas para saludar, despedirse, solicitar.
• Comprensión y reproducción oral de algunos textos, leídos por adultos, de tradición cultural Andaluza.

• Producción de textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, canciones, pareados, adivinanzas...
• Reconocimiento y valoración del lenguaje oral como instrumento para comunicar los sentimientos, ideas, intereses propios y conocer los de los otros.
• Interés por expresar opiniones, defender ideas, y coordinar su punto de vista con el de los otros.
• Actitud de respeto a las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio con los demás
• <i>Descubrimiento del lenguaje escrito como medio de comunicación con los demás.</i>
• <i>Identificación de algunos medios e instrumentos de uso cotidiano en su medio habitual que utilizan la lengua escrita en combinación con la expresión plástica.</i>
• <i>Producción e interpretación de códigos de simbolización gráfica.</i>
• <i>Identificación de algunas palabras escritas muy significativas en la vida del niño que hagan referencia a su entorno habitual y cotidiano.</i>
• <i>Comprensión y producción de imágenes debidamente secuenciadas.</i>
• <i>Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión.</i>
• <i>Actitud favorable hacia el uso de libros de imágenes y cuentos infantiles.</i>

Ya en 2006, la LOE, presta mucha mayor atención a la lectura, quizás debido a los altos índices de fracaso escolar que se habían registrado dentro de la Educación Primaria y Secundaria, así como el abandono temprano del sistema educativo.

El REAL DECRETO 1630/2006 en el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, indica que uno de los fines de la etapa es la atención a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, del que se deriva el objetivo de contribuir a desarrollar las capacidades que le permitan desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión e iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la *lectoescritura* y en el movimiento, el gesto y el ritmo. Así, en el segundo ciclo de educación Infantil (tres a seis años) se incluye el área de “Lenguajes: Comunicación y representación”. Dentro de esta área se

pretende que el alumnado descubra y explore los usos de la *lectura y escritura*, despertando y afianzando su interés por ellos. De este modo, “*el uso funcional y significativo de la lectura y escritura dentro del aula (...), les llevará 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*” (Real Decreto 1630/2006 en el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil) (REAL DECRETO 1630/2006).

Además, entre sus objetivos aparece el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. De hecho, en el artículo 5, dentro del punto 3, se especifica que “*Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación (...) a la lectura y a la escritura (...)*”, entendiéndose como una aproximación formal, ya que, como veremos en otros capítulos, los niños ya han tenido oportunidades desde los primeros años de acercarse y tomar contacto de un modo no formal a ambas.

El decreto también hace referencia a la importancia del lenguaje oral, incluyéndolo dentro del área de “Lenguajes: Comunicación y representación”. De este modo, se reconcilia con la anteriormente olvidada Expresión Oral, ya que la creencia popular nos había llevado a entender que no es necesaria una planificación para que los alumnos desarrollaran esta destreza “espontánea”. De hecho, se indica que se trata del instrumento por excelencia de aprendizaje en esta etapa, así como regulador de la conducta, etc. Esta destreza, se consideraría clave para el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura por lo que su inclusión dentro de un área, con una enseñanza formal, con planificación, evaluación, entre otros, se hacía necesaria.

Del mismo modo, se pretende que el alumnado explore y descubra la lectura y la escritura, y que gracias al uso funcional dentro del aula mediante la intervención educativa pertinente, se inicien en el

conocimiento de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales, para acabar de completar su adquisición en Educación Primaria.

Si nos vamos a los objetivos que aparecen en el decreto, la lectura aparece de nuevo como un instrumento de comunicación, información y disfrute, entendiendo que es necesaria la iniciación en los usos sociales de la lectura y escritura. Este objetivo se concreta en unos contenidos, enmarcados dentro del Bloque 1. Leguaje Oral, específicamente en lo que se refiera a la aproximación a la lengua escrita.

Debemos resaltar la idea de aproximación e iniciación de la que hace gala todo el decreto, ya que realmente lo que se pide a los alumnos de Educación Infantil es sólo eso, un acercamiento inicial al código escrito. Si nos remitimos a los criterios de evaluación que aparecen en los anexos del REAL DECRETO 1630/2006, nos queda aún más clara esa idea, ya que en su punto 2 se indica:

“Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula. Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula. Se observará el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...). Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la Educación Primaria.”
(REAL DECRETO 1630/2006).

Podemos observar que en ningún momento se habla de valorar en el alumno de un modo formal o cualitativo la capacidad para decodificar el código escrito. Tampoco en Andalucía, a través del Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, existe ninguna referencia a esto. La LOMCE no plantea ningún cambio con respecto a la ley anterior, la LOGSE, en la etapa de Educación Infantil. Entonces, ¿de dónde sale la idea de aprender a leer en la Educación Infantil? Es obvio que existe una presión social real para que estos aprendizajes se den en esta etapa, pero, ¿realmente debe ser así? Volveremos a estas cuestiones en capítulos posteriores.

4. La lectoescritura en la Educación Primaria

Es en esta etapa donde la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura cobra una relevancia fundamental, en nuestro país y comunidad, sobre todo en el primer ciclo de dicha etapa.

En la LOCE (2002) ya aparecen entre sus objetivos para la Educación Primaria: *“El conocer y usar adecuadamente la lengua castellana (...) en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura”*.

Como mencionamos en el apartado anterior, es la LOE (2006) la que presta por primera vez, una especial atención a la adquisición de la lectura, o al menos, más que las anteriores leyes, como cabe recordar en palabras de Martín (2013). Esta ley contempla en su artículo 2 el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas como factor para la calidad en la enseñanza, estableciendo como una meta en la etapa de Primaria: *“(...) adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo (...)”* (Martín, 2013). Así, es en esta etapa donde debe desarrollarse e instaurarse el hábito lector en el niño, y además incluye en el artículo 19 que para

fomentar este hábito se le dedicará un tiempo diario. Tiempo que se concreta en el real decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de Primaria y que en ningún caso será menor a 30 minutos.

Lo mismo ocurría en la LOGSE (1992), aunque sin marcar un tiempo concreto de dedicación a la lectura. Su objetivo principal en relación al área del Lenguaje para la Educación Primaria en Andalucía era “Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza”. Los objetivos relacionados concretamente con el área de Lengua Castellana y Literatura hacían referencia tanto al lenguaje oral como al escrito:

“Comprender mensajes orales, escritos y diferentes tipos de mensajes contruidos con signos de diferentes códigos y en diversos contextos y situaciones, y ser capaz de aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

Construir y expresar mensajes orales, escritos y distintos tipos de mensajes considerando signos de diferentes códigos, de acuerdo con las finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio.

Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes modos de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor.

Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.

Desarrollar el placer de leer y escribir mediante la oferta de actividades que favorezcan la expresión libre de sus propias vivencias y como medio de perfeccionamiento lingüística y personal.

Propiciar el desarrollo de los sistemas perceptuales, de simbolización y representación por los que la palabra y la imagen sustituyen al gesto, a la acción y al objeto, y la grafía a la palabra, trascendiendo la realidad inmediata, con el fin de explorar las posibilidades expresivas, orales y escritas de la lengua.

Reflexionar sobre el uso de la lengua en sus aspectos formales, partiendo de sus propias producciones y estableciendo relaciones con otras formas y modelos en situaciones comunicativas similares.

Conocer los diferentes usos sociales de las lenguas, analizando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.

Usar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión de la realidad y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad”.

Estos objetivos se concretan en una serie de contenidos distribuidos por ciclo. En las tablas 1.2. y 1.3., aparecerían los referentes al primer ciclo distribuidos en dos niveles, para 1º y 2º de Educación Primaria.

Tabla 1. 2. Contenidos curriculares de Primer Ciclo de Educación Primaria según LOGSE (Decreto 107/1992, de 9 de junio).

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
1º de Educación Primaria
a) Conversación/Diálogo
* Adquisición de normas socio-comunicativas: evitar empujar al hablar, salpicar con la saliva o elevar el tono de voz. Respetar el turno de palabra y

relacionarlo con la mirada, silencios, etc.
* Uso adecuado de la entonación: exclamaciones, interrogaciones, pausas.
b) Monólogo
* Desarrollo de estrategias tales como exageraciones comparativas sobre los objetos.
* Uso de trabalenguas, retahílas, poemas y canciones.
* Realización de memorizaciones y recitaciones trabajando los marcadores lingüísticos (entonación, pausas y conectores) y los no lingüísticos (uso del espacio, gestos adecuados, función de la mirada).
* Tratamiento de las irregularidades articulatorias mediante juegos fonéticos, de expresividad y sonoridad.
* <i>Adquisición de fórmulas de inicio, desarrollo y final de cuentos. Narración de historias con códigos diferentes. Situaciones comunicativas escritas</i>
* <i>Uso del código gráfico y alfabético para escribir notas, describir situaciones, contar historias o acciones. Correspondencia grafema-fonema.</i>
* <i>Utilización de onomatopeyas, grafonías, palíndromos y anacíclicos para descubrir el código alfabético.</i>
* <i>Elaboración de notas, secretitos, carteles, poesías visuales, adivinanzas.</i>
* <i>Uso de diferentes tipos de letras en la producción textual.</i>
* <i>Evitar repeticiones en los escritos: sinónimos, pronominalizaciones.</i>
* <i>Separación de palabras y concordancia: atención a la relación modalidad lingüística y escritura.</i>
* <i>Distribución del texto en el espacio.</i>
* <i>Introducción progresiva de conectores para que se sucedan las acciones.</i>

Tabla 1. 3. Contenidos curriculares de 2º de Educación Primaria según LOGSE (Decreto 107/1992, de 9 de junio).

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
2º de Educación Primaria
a) Conversación
* Conocimiento de usos diferenciados de la lengua según las situaciones.
* Respetar la palabra, el tema y adecuar el tono de voz.
* Adecuación de la articulación, entonación, gestos, recursos paralingüísticos.

* Relación entre ámbito de encuentro y modalidad lingüística.
* Uso de marcadores prosódicos (entonación, separación de la voz) y marcadores no verbales (mímica, gestos expresivos).
b) Monólogo
* Planteamiento de situaciones a través de códigos diferentes: gestos, juegos de voz, cuerpo, sonorizaciones, dibujos.
* Captación de relaciones diferentes: entre iguales, jerárquica.
* Realización de recitaciones en las que se pongan en juego marcadores prosódicos: entonación, ritmo, matizaciones de voz, separación de núcleos semánticos.
* Conocimiento del aspecto gramatical del monólogo; formas directas del habla, componentes de entonación (melódicos-prosódicos).
* Hacer esquemas, tomar notas, resumir.
* Realización de gráficos y comprensión de los mismos.
c) Descripción
* Desarrollo de técnicas como exageraciones, comparaciones.
* Descripción de seres imaginarios, ficticios.
* Elaboración de archivos documentales de imágenes y vocabulario.
* Uso de adjetivos sobre la cara, los ojos, la nariz.
* Uso de carteles, vallas, dibujos.
* Inclusión de conectores de tipo ordenador y de tipo lógico.
* Exploración de posibilidades expresivas de la lengua: sonoridad, graficidad textual.
* Reconocimiento de ideas relevantes e irrelevantes.
d) Encuesta
* Obtención de datos, toma de notas.
* Elaboración de cuestionarios presuponiendo respuestas.
* Visualización de las mismas en vídeo, televisión.
* Conocimiento de la estructura gramatical del texto de la encuesta: preguntas, guiones, paréntesis, doble intención.
a) Narración
* <i>Adecuación espacial del texto.</i>
* <i>Adecuación espacial del texto.</i>

<i>* Uso de tipos distintos de letras.</i>
<i>* Elaboración de guiones y convocatorias.</i>
<i>* Uso de las normas socio-comunicativas de cada texto y situación.</i>
<i>* Producción de cartas y uso de las normas que las caracterizan.</i>
<i>* Atención a la ortografía y estrategias de superación.</i>
<i>* Ortografía de términos especiales como los del lenguaje del flamenco.</i>
<i>* Iniciación a la poesía y literatura gráfica.</i>
<i>b) Diálogo</i>
<i>* Conocimiento de las normas de alternancia textual.</i>
<i>* Uso de las marcas gráficas características: !!, ??, y tipografías diferentes.</i>
<i>* Realización de juegos, fábulas y canciones dialogadas.</i>
<i>* Elaboración de prospectos, folletos y carteles.</i>
<i>* Dramatización de hechos.</i>
<i>* Lecturas expresivas, recitación.</i>
<i>* Elaboración de comics.</i>
<i>* Poner texto a imágenes.</i>
<i>* Observación de representaciones teatrales y de las partes de que constan.</i>
<i>c) Descripción</i>
<i>* Profundización en el trabajo con conectores de tipo ordenador (antes, al principio, poco después, por fin, anteriormente) y de tipo lógico (pero, sin embargo, aunque, al contrario).</i>
<i>* Uso de la concordancia de género y número.</i>
<i>* Desarrollo de recursos textuales: eliminar repeticiones (anáforas, pronominalizaciones), distinguir las ideas relevantes, tomar notas, hacer esquemas.</i>
<i>* Utilización de archivos de imágenes y de palabras.</i>

Uno de los grandes cambios o avances de la LOE es establecer la lectura como una de las bases del desarrollo de la competencia de la comunicación lingüística (Pérez & Zayas, 2007), sin obviar el aprendizaje del código lingüístico pero haciendo más hincapié en la lectura en su dimensión epistémica, dentro de una de las ocho competencias básicas, el aprender a aprender (Martín & Moreno, 2007).

Ya en 2013, con la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) se adopta la denominación de las competencias claves definidas por la Unión Europea. Se considera que las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Desde este punto de vista, la adquisición y posterior uso funcional de la lectura y de la expresión oral y escrita cobra mayor relevancia, ya que posibilitará la integración y desarrollo del resto de las competencias descritas en la ley (Ley orgánica 8/2013, nuevo artículo 6bis que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, apartado 1.e).

Sin embargo, entre los objetivos que se describen para la etapa de primaria, en el apartado e) se habla de *“Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana (...) y desarrollar hábitos de lectura”*. En este apartado no se especifica de forma explícita las modalidades oral y escrita, cosa que sí se daba en la LOE. Y sí que vuelve a aparecer en el artículo 9: *“A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma”*, sin especificar dicho tiempo.

Por otro lado, en el artículo 10 de la LOMCE aparece como elemento transversal al curriculum y que por tanto, debe ser tenido en cuenta dentro de cada materia, el hecho de que *“(...) la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, (...) se trabajarán en todas las asignaturas”*. De este modo, la ley hace hincapié en la necesidad de desarrollar estas habilidades como medio de acceso al curriculum, y no como mero contenido de enseñanza, como también viene reflejado en el decreto 97/2015, del 3 de marzo, de Andalucía, donde junto con las matemáticas se menciona su carácter instrumental para la adquisición de otros saberes, por lo que se le otorga una especial consideración en el horario del centro.

Cuando en el Anexo I de las Asignaturas troncales en la LOMCE se habla del área de Lengua Castellana y Literatura, se establece como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada.

Por tanto, es en la etapa de primaria cuando se debe comenzar y consolidar la adquisición de la lecto-escritura, ya que como hemos visto antes, en Infantil sólo se exige un acercamiento o aproximación a dichos conocimientos. Sin embargo, en estos últimos años algunos centros escolares han ido más allá, movidos por la presión de las familias y el entorno, que demandan un inicio temprano del aprendizaje de la lectoescritura. Este adelanto en algunos casos, se ha realizado sin apoyo empírico, sin recurrir a un cuerpo teórico que estructure de forma correcta la instrucción, sólo apoyada en libros de textos de educación infantil. De esta forma, no basta con querer realizarlo sino que debería sostenerse en una estructura que incluyera los prerrequisitos necesarios para alcanzar las habilidades lectoras y escritoras de modo óptimo. Y es ahí donde encaja perfectamente la posición que defenderemos más adelante.

5. Panorama de la Educación Especial en Andalucía

En el mejor de los casos, la mayor parte de los alumnos/as llegan a la etapa de Primaria con conocimientos más que básicos sobre la lectoescritura, lo que les posibilitan afrontar la nueva etapa con una cierta “holgura”. Pero no siempre es así. Sabemos que existe un buen número de niños y niñas que comienzan a dar muestras durante la educación infantil, de dificultades en la adquisición de la lectoescritura, y que, por tanto, el principio general de la siguiente etapa, es decir, *“facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, (...) con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas (...)”* (Artículo 6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero,

por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria), se ve comprometido, a pesar de que se especifique que la acción educativa se adaptará al ritmo de trabajo de cada uno de los alumnos/as.

Si volvemos a revisar la LEA (2007), en el Título III, en el que se habla de equidad en la educación, promulga en el artículo 113 que:

“1. El Sistema Educativo Público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

2. Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio”.

Posteriormente, en Andalucía aparece la *Orden del 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.* Nótese que dicha orden habla de centros públicos y no hace referencia a los centros privados concertados sostenidos con fondos públicos ni a los centros privados.

En el caso de los centros concertados se habla de que la Administración educativa financiará la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros privados concertados, mediante la concertación de unidades de apoyo a la integración o de educación especial. Pero sabemos que estas unidades no reciben a aquel alumnado que requiere de atención en

dificultades de aprendizaje, ya que no se considera Necesidad Educativa Especial, sino Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

En este sentido, para dar respuesta educativa a las necesidades de estos estudiantes, se hace hincapié en el concepto de atención a la diversidad, ya que se trata de poner “especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades en el aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades” (artículo 9, LOMCE). De este modo, se intenta garantizar el desarrollo de todos ellos, desde su propia idiosincrasia.

En Andalucía, el último acercamiento a este grupo de alumnos/as se ha plasmado en las instrucciones del 22 de junio de 2015, por las que se establece el protocolo de detección del alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) y la organización de la respuesta educativa (tabla 1.4.). En este sentido, hace especial referencia a la detección e identificación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El sistema educativo inclusivo debe garantizar el mayor éxito escolar de todo el alumnado y ahí es donde entra la necesidad de identificar tempranamente a este alumnado, de forma que sea posible establecer la atención educativa diferente a la ordinaria a fin de que alcance el máximo posible de desarrollo del currículo ordinario o adaptado.

Tabla 1.4. Criterios de asignación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo		
1. Alumnado con necesidades educativas especiales		
Trastornos graves del desarrollo		Retrasos evolutivos graves o profundos Trastornos graves del desarrollo del lenguaje Trastornos graves del desarrollo psicomotor.
Discapacidad visual		Baja visión Ceguera

Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual leve Discapacidad intelectual moderada Discapacidad intelectual grave Discapacidad intelectual profunda
Discapacidad auditiva	Hipoacusia Sordera
Trastorno de la comunicación	Afasia Trastornos específicos del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Expresivos • Mixtos • Semántico-pragmático Trastornos de habla <ul style="list-style-type: none"> • Disartrias • Disglosias • Disfemias
Discapacidad física	Lesiones de origen cerebral Lesiones de origen medular Trastornos neuromusculares Lesiones del sistema osteoarticular
Trastornos del Espectro Autista	Autismo Síndrome de Asperger Síndrome de Rett Trastorno desintegrativo infantil Trastorno generalizado del desarrollo no especificado
Trastornos graves de conducta	Trastorno disocial Trastorno negativista desafiante Trastorno de comportamiento perturbador no especificado
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	TDAH: Predominio del déficit de atención TDAH: Predominio de la impulsividad-hiperactividad TDAH: Tipo combinado
Otros trastornos mentales	
Enfermedades raras y crónicas	
2. Alumnado con dificultades de aprendizaje	
Dificultad específica de aprendizaje	Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura o dislexia Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura-disgrafía Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura-disortografía Dificultad específica en el aprendizaje del cálculo o discalculia
Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje	

Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite
Dificultades del aprendizaje derivadas de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.
3. Alumnado con altas capacidades intelectuales
Sobredotación intelectual
Talento simple
Talento complejo
4. Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio

Quizás uno de los aspectos interesantes de estas instrucciones es el interés de unificar criterios en todo lo que se refiere al alumnado con NEAE. Se habla de la detección de indicios de NEAE y de la prevención. Y se hace referencia a la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía, artículo 114, que establece las medidas dirigidas a la población infantil, en especial al periodo de cero a seis años, incluyendo a sus familias y entorno, con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo o riesgo de padecerlo. Como ya veremos en posteriores capítulos existen investigaciones que enfatizan el papel de la familia como uno de los principales pilares en la prevención de las posibles dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, en cuanto a educación no formal.

Esta labor de prevención hace necesario el desarrollo de programas y estrategias educativas que favorezcan la prevención de las dificultades más frecuentes en cada una de las etapas, lo que en el caso de la Educación Infantil, nos lleva al acercamiento al lenguaje escrito, y a los problemas derivados de ello. Es en este sentido, donde deben desarrollarse programas educativos o en su caso acciones lo suficientemente bien asentadas sobre la investigación en materia de lectoescritura. Lo mismo ocurre con la etapa de Primaria, en cuanto a la consolidación del aprendizaje de la lectoescritura.

Según el enfoque preventivo, las instrucciones hablan de “la necesidad de implementar programas de estimulación y desarrollo, así

como actuaciones que posibiliten el mejor desarrollo del alumnado”. Por un lado, estos programas han de estimular en el alumno las áreas de desarrollo que se consideren básicas dependiendo de la etapa y del nivel educativo para poder alcanzar el máximo de desarrollo posible de sus capacidades y prevenir posibles problemas de aprendizaje. Y por otro, deberían ser suficientemente sensibles como para detectar tempranamente al alumnado con NEAE y, así, poder dar una respuesta ajustada a sus necesidades lo antes posible.

Hay que especificar que la normativa incluye dentro de las NEAE a las Dificultades del Aprendizaje, pero no las considera como Necesidades Educativas Especiales (NEE), con la consiguiente diferenciación en la respuesta y atención educativa que recibirá dicho alumnado. Así, los alumnos que presenten Dificultades de Aprendizaje podrán recibir una atención educativa diferente a la ordinaria, de carácter específico, como son las adaptaciones curriculares no significativas (ACNS), que suponen una modificación en la programación didáctica, en cuanto a organización, temporalización, presentación de los contenidos; en la metodología y en los procedimientos e instrumentos de evaluación, pero no en los objetivos ni en los criterios de evaluación.

Los alumnos de segundo ciclo de educación infantil que presenten un desfase en su ritmo de aprendizaje y requieran de una atención más personalizada por parte del maestro/a, como pueden ser aquellos alumnos que comienzan a mostrar indicios de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, se beneficiarían de esta medida desde esta primera etapa educativa.

Si nos trasladamos a la etapa de Primaria, encontramos que para beneficiarse de esta medida, el alumnado debe presentar un desfase de al menos un curso en el área objeto de la adaptación entre el nivel de competencia curricular alcanzado y el curso en el que se encuentra

escolarizado. Esto supone un avance con respecto a las anteriores normativas donde se indicaba que era necesario un desfase curricular de un ciclo, o sea, dos años con respecto al nivel de competencia curricular del alumno/a y el curso en el que se encuentra matriculado. De esta manera, la respuesta educativa que se le ofrece a estos niños/as es más rápida, intentando evitar la instauración del problema (prevención secundaria), lo que en el caso de las dificultades del aprendizaje lectoescritor nos llevaría a una dificultad añadida de acceso al resto de los aprendizajes académicos.

Sin ir más lejos y con carácter reciente las *instrucciones del 22 de junio de 2015 para Andalucía* (CEJA), recogen algunas de las ideas que se vienen defendiendo en el presente trabajo, lo que corrobora la importancia del tema, como es la aplicación de Programas Específicos destinados al alumnado de NEAE, y que consisten en actuaciones cuyo objetivo es favorecer el desarrollo mediante la estimulación de procesos implicados en el aprendizaje, tales como la percepción, estimulación y/o reeducación del lenguaje y la comunicación y la conciencia fonológica. Esta medida es aplicable desde el 2º ciclo de educación Infantil. Además, y siguiendo con las novedades en este sentido, será el profesorado especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, es decir, el profesorado especialista en educación especial, quienes se encargarán de aplicar estos programas, ya sea dentro del aula ordinaria o fuera de esta, sin que ello suponga una pérdida de referencia de su grupo, ya que su referente siempre será el currículo ordinario.

En el anexo I de las instrucciones del 22 de junio de 2015 (CEJA), que hacen referencia a la LOMCE y que han comenzado a aplicarse en el curso 2015/2016, encontramos una propuesta por fin, de actividades tipo para la estimulación del área de Comunicación y Desarrollo en el 2º ciclo de la etapa de Educación Infantil que, bajo el epígrafe de *Preparación para la lectura y la escritura*, incluye actividades dirigidas a conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y

comprensión, además del trazado de líneas y formas básicas para el trazado de las letras. Estas actividades se incluirían en el curriculum e irían encaminadas a la prevención de las dificultades en el aprendizaje, no a la enseñanza de la lectoescritura, ya que esta sigue siendo obligatoria para el primer curso de Educación Primaria y no para la etapa de Infantil.

Para la etapa de Primaria, se establecen, dentro de la misma área de desarrollo que en Infantil, actividades de conciencia fonológica (identificación y conocimiento de fonemas y grafemas); expresión y comprensión (estimulación de la comunicación y el lenguaje expresivo y comprensivo a través del lenguaje oral o de sistemas de comunicación aumentativos y/o alternativos); comprensión escrita (procesos perceptivos y visoperceptivos, acceso léxico, sintáctico y semántico, comprensión y frases, párrafos y textos; y expresión escrita (grafía, ortografía, construcción de frases y textos). Como podremos ver en los siguientes capítulos, estas propuestas hacen referencia a varios de los predictores de éxito que aparecen en las distintas investigaciones sobre la adquisición de la lectoescritura. El anexo III de las citadas instrucciones, donde se establecen algunos indicadores para la identificación del alumnado con indicios de NEAE en Educación Infantil, aparece la lentitud en tareas de denominación de palabras como uno de los indicadores de dificultades dentro del desarrollo comunicativo y lingüístico siempre que exista una diferencia significativa con respecto a la media de sus iguales. Además, en el apartado específico de dificultades en el desarrollo de aprendizajes básicos, entre los que se incluyen lectura, escritura y cálculo, aparece como indicador el siguiente: “Da la sensación de que olvida lo aprendido”. Los que se dedican a la enseñanza en Educación Infantil, usan esta expresión en reiteradas ocasiones para referirse a aquellos alumnos y alumnas que no son capaces de recordar las letras y los números que han aprendido. Por lo que de nuevo nos encontramos con que la enseñanza formal de la lectoescritura, y pese a lo indicado en la

Ley, se inicia en esta etapa y va más allá de la simple iniciación o acercamiento. Además, la detección temprana del alumnado que presenta riesgos en el aprendizaje de este proceso se hace de vital importancia, hasta el punto que la normativa del 22 de junio de 2015, prioriza el segundo ciclo de Educación Infantil en la realización de evaluaciones psicopedagógicas, por delante de la Educación Primaria y Secundaria, y sólo superada en caso de gravedad de las necesidades detectadas.

Ya en la etapa educativa de primaria, los indicadores de dificultades son mucho más obvios: *“Presenta graves dificultades para acceder al código lectoescritor”*. Hemos pasado de dar la impresión de olvidar lo aprendido a mostrar graves dificultades en lectoescritura, o lo que es lo mismo, de un riesgo difuso, poco especificado a una dificultad totalmente instaurada.

Según la LOMCE el alumnado con dificultades de aprendizaje es aquel alumnado que *“...requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar desórdenes significativos en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje, que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y en las actividades de la vida cotidiana del alumno o alumna y que no vienen determinados por una discapacidad intelectual, sensorial o motórica, por un trastorno emocional grave, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales. Por tanto, pueden presentarse simultáneamente pero no son el resultado de estas condiciones”*.

Interferir significativamente en el rendimiento escolar hace referencia a que es necesario un desfase curricular (en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique la necesidad de una atención más personalizada, en el 2º ciclo de educación infantil y de al menos un curso, en la etapa de educación primaria) en relación con lo establecido

en el Proyecto Educativo del centro y/o retrasos significativos en los procesos de lectura, escritura, cálculo, expresión o comprensión.

Dentro de las dificultades de aprendizaje, existiría un subtipo que hace referencia al alumnado con dificultades del aprendizaje específicas (LOMCE), en cuanto a la adquisición y uso de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático. Esta subcategoría se aplica a partir de la etapa de educación primaria y a efectos de clasificación, se consideran cuatro grupos (Instrucciones de CEJA del 22 de junio de 2015):

- *Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura de la escritura o dislexia:* Dificultades en la decodificación fonológica (exactitud lectora) y /o en el reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico, con un retraso lector, de al menos dos desviaciones típicas, o bien que presente un percentil 25 o menor a éste en pruebas estandarizadas, resistente a la intervención. Suele ir acompañado de problemas de escritura.

- *Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura o disgrafía:* Dificultades en la exactitud de la escritura de palabras, en las habilidades de procesamiento fonológico, a la hora de llevar a cabo la asociación fonema-grafema, en la sintaxis y en la composición que puede estar acompañada de dificultades en los procesos grafomotores, interfiriendo en el rendimiento académico, con un retraso en la escritura, de al menos dos desviaciones típicas, o bien que presente un percentil 25 o menos a éste en pruebas estandarizadas, resistente a la intervención.

Cabe destacar, que para combatir estas dificultades es importante analizar qué objetivos curriculares relativos a la lectura y la escritura considerar y cuándo instruir la lengua escrita (Swartz, Shook, & Klein, 2003; Slavin, Madden, Doland, & Wasik, 1996). Muchos de estos estudios hacen mención especial a que la enseñanza precoz de la

lengua escrita, a través del fomento de destrezas cognitivas y lingüísticas concretas, favorecen la prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Si nos damos un paseo por otros sistemas educativos de nuestro entorno, nos encontramos con el estudio paneuropeo Eurydice muestra que en la actualidad casi todos los países europeos cuentan en sus leyes educativas con instrucciones para el fomento de la lectura, pero en contadas ocasiones estas políticas están dirigidas a los alumnos/as con mayor riesgo de desarrollar dificultades lectoras. Del mismo modo, son escasos los países que cuentan con especialistas en lectura que apoyen al resto del profesorado (Martín, 2013). Dentro de Eurydice se analizan cuatro aspectos claves de la lectoescritura: los enfoques didácticos, la solución a los problemas de lectura, la formación del profesorado y la promoción de la lectura fuera de las aulas. Así, uno de los objetivos de los países europeos en estos años ha sido construir las bases del aprendizaje de la lectura a partir de la educación infantil, fomentando el gusto de los alumnos por la lectura y desarrollando diferentes materiales de enseñanza, como modo de prevenir sus dificultades.

En lo que se refiere a la atención a los alumnos con dificultades, el resto de países también hace referencia a la detección temprana de las dificultades así como a su tratamiento. En esto se incluye la formación continua del profesorado, ya que como hemos indicado antes, varios países ya cuentan con profesorado especialista en lectura, pero no es algo extendido en todos ellos, ya que como se refleja en Eurydice sólo existen estos profesores de ayuda al profesorado en Irlanda, Malta, el Reino Unido, Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca e Islandia. La función principal de estos maestros es realizar intervenciones relativas a la evaluación, el apoyo a los alumnos/as, y la orientación en materia de métodos y materiales adecuados de apoyo tanto a los profesores/as como a los padres (Martín, 2013).

Si hay algo en lo que coinciden numerosos estudios es precisamente en esto, la necesidad de formar profesores especialistas (Martín, 2013; Altamirano, 2010), ya que según Eurydice el aspecto fundamental para la enseñanza de la lectura es que el profesor sea capaz de adoptar el rol de investigador con un enfoque más reflexivo ante el acto lector, desterrando creencias que vayan en contra de una intervención eficaz y creando en los centros escolares equipos de trabajo que desarrollen prácticas coherentes (Martín, 2013).

Según lo que hemos podido ver anteriormente, la situación de los denominados alumnos con DIA (Dificultades del Aprendizaje, para la Junta de Andalucía), ha cambiado con respecto a las leyes anteriores a la LOMCE. La LEA, sin ir más lejos, habla de intervenir una vez que aparecen las dificultades, lo que ocurre también en la LOMCE, pero con un matiz que consideramos importante. El retraso curricular que debe presentar un alumno de primaria para poder ser intervenido, ha pasado de dos años a uno. Este cambio posibilita atender de un modo más efectivo y precoz a aquellos niños que van a presentar estas dificultades. La intervención temprana es fundamental para recuperar algunas de las habilidades afectadas en ellos. Además, al establecer la importancia de programas específicos para la intervención que recogen algunos de las variables que favorecen e intervienen en la lectura, están desarrollando un nivel de prevención secundaria que no existía tampoco antes. En el caso de la Educación Infantil, sin embargo, siguen sin establecer un protocolo directo y explícito sobre las variables anteriores que nos lleven a prevenir las dificultades lectoescritoras. La falta de sistematicidad hace que se sigan dejando en manos de los docentes la decisión de qué enseñar, cómo y cuándo.

En conclusión, este es el panorama con que nos encontramos cuando tratamos de abordar el aprendizaje más importante que van a realizar nuestros alumnos/as en toda su escolarización. En los últimos cuarenta y cinco años hemos pasado por siete leyes educativas, algunas de las cuales como la LOE (2006) no llegaron ni a aplicarse. Y otras que

tan sólo modificaron algunos aspectos de las leyes anteriores como es el caso actual de la LOMCE (2013). No es extraño que nos preguntemos qué está ocurriendo para que esto suceda. En este orden de cosas es necesario un cuerpo teórico lo suficientemente fuerte como para que pueda poner orden entre tanta ley educativa.

En general, todas ellas buscan capacitar a los alumnos en lectura y en expresión oral y escrita, y para ello se deberían tener en cuenta en la instrucción de estas habilidades las aportaciones desde diversas disciplinas como la psicolingüística o la psicología cognitiva, que nos proporcionarán metodologías más adecuadas y nuevos planteamientos conceptuales sobre la lectura y la escritura.

En este sentido, no basta con realizar cambios legislativos, sino que la formación del profesorado, junto con los materiales curriculares y la planificación adecuada de los centros escolares, se convierten en una cuestión clave. En este sentido, parece que en la comunidad autónoma andaluza se comienza a recorrer ese camino haciendo un especial esfuerzo en la formación continua del profesorado y en el desarrollo de programaciones más eficaces, aunque aún se está lejos de que esos cambios se conviertan en una práctica habitual en nuestras escuelas.

Adecuar el conocimiento teórico con la práctica sería una cuestión útil para transformar creencias anteriores que no se correspondan con una docencia eficaz de la lectura (Martín, 2013).

El aprendizaje de la lectoescritura: qué enseñar

Una de las tareas imprescindibles de cualquier persona que decida desarrollar un programa de intervención en lectura y escritura, es decidir cuáles van a ser los contenidos con los que va a intervenir o trabajar. De esa decisión derivará la elección de los tipos de tarea que se emplearán en cada una de las fases y/o áreas de intervención. Es el primer paso importante al que cualquiera, investigador, terapeuta, profesor o maestro, debiera enfrentarse. Sin embargo, existen numerosos ejemplos en la literatura de investigación que nos demuestran que la realidad suele ser otra. Pero vayamos por partes. Si realmente nos enfrentamos a la tarea descrita anteriormente, debemos tener en cuenta que son muchas las variables que pueden intervenir, ya sea de modo directo o indirecto, en el aprendizaje escolar (Núñez, González-Pienda, & Carbonero, 1998).

Si nos paramos a revisar las investigaciones sobre este tema, nos encontramos que su estudio ha variado a lo largo de la historia y del paradigma de investigación imperante en cada época. De este modo, podríamos ir desde procesos psicológicos básicos hasta los últimos hayazgos relacionados con las nuevas técnicas de neuroimagen que nos muestran directamente cómo funciona nuestro cerebro cuándo realiza una tarea de lectura o de escritura.

Y como en muchas otras áreas de investigación, gran parte de los logros y descubrimientos se han debido al comparar qué diferencias existen entre aquellas personas que se convierten en lectores expertos y aquellas personas que en algún momento del aprendizaje de la lectoescritura se encontraron con dificultades que no pudieron superar. De este modo, nos centramos en factores que se han visto necesarios (aunque en la mayor parte de los casos no suficientes) para llegar a ser buenos lectores y escritores.

Este capítulo analiza las variables o factores que determinan la optimización del aprendizaje de la lectoescritura según la literatura.

Probablemente no están recogidos todos los que son, pero hemos intentado recoger en este trabajo la mayoría de ellos.

1. Percepción visual.

Las primeras variables que se comenzaron a investigar en relación al buen rendimiento en lectura y escritura, estaba muy influenciado por la teorías evolutivas de Piaget (1952). Según este autor, todo el aprendizaje que realizan los niños/as se adquiere a través de las habilidades sensoriomotrices, de tal manera que el desarrollo sensoriomotor sería el responsable de que dichos conocimientos se adquirieran.

Ya en 1964 y basándose en dichas teorías, Frostig y Horne hablaban de cinco capacidades perceptivas visoespaciales que intervenían en el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura, y por tanto, su carencia o mal funcionamiento provocaba las dificultades en la adquisición de estas habilidades. Se trataría de la coordinación visomotora, discriminación figura-fondo, constancia de la forma, posición en el espacio y relaciones espaciales (Martín, Delgado, & González, 2012).

Desde estas primeras investigaciones hasta ahora, han sido muchos los estudios que se siguen interesando por estas variables, no sólo como parte interviniente en la lectura y escritura, sino como prerequisites de habilidades académicas y de la inteligencia. Sin ir más lejos, Katalin (2004a) encuentra una mejora en niños preescolares y de los primeros años de educación primaria con dificultades en el aprendizaje combinado, cuando se les entrena en tareas perceptivo visuales, concretamente a través del programa de Frostig de desarrollo de habilidades perceptivas visuales. Y no sólo mejoran las habilidades lectoras sino también las relacionadas con la inteligencia y el aprendizaje (Katalin, 2004b). En este sentido, parece ser que las

aptitudes perceptivo-visuales sólo juegan un papel predominante en el inicio de la adquisición lectura, ya que una vez superado este periodo, los niños dependen menos de estrategias de procesamiento visual pasando a usar estrategias lingüístico-verbales (Kershner, 1975; Vellutino, 1979).

Sin embargo, estas explicaciones no satisfacen a todo el mundo. Desde otra perspectiva encontramos investigaciones y trabajos que no consideran las variables perceptivo-visuales como prerequisites necesarios para la adquisición de la lectoescritura. No rechazan su importancia, pero las entienden como comórbidas a los problemas, más que como causa directa o indirecta de las mismas (Bonifacci, 2004).

En este sentido, algunos trabajos realizados con alumnado con y sin DA, encontraron que no existían diferencias significativas entre ambos grupos en tareas de tipo visual como la copia de dibujos, símbolos geométricos, letras y números; mientras que si la tarea implicaba que nombraran dichos items, los alumnos con dificultades de lectura las realizaban peor que los alumnos que no presentaban estas dificultades (Vellutino, Sterger, & Kandel, 1972; Vellutino, Pruzek, Steger, & Meshoulan, 1973). Si la base de estos errores se encontraba en la percepción viso-motora, cabía esperar que el grupo de malos lectores hubieran realizado de modo incorrecto la tarea de copia (Martín, Delgado, & González, 2012).

En definitiva, no existe un consenso en cuanto a defender que los factores perceptivos visuales sean una condición sinecuanum para garantizar el éxito lectoescritor, aunque todo apunta a que son variables necesarias para alcanzar tal fin y que en ocasiones, sin embargo, no explicarían la aparición de las dificultades en la lengua escrita. Dependerá de la edad y del tipo de lengua ortográfica (más o menos transparente u opaca) su influencia en la lectura y la escritura (Aarnoutse, van Leeuwer, & Verhoeven, 2007; Babayigit & Stainthorp,

2011; Furnes & Samuelsson, 2009; Georgiou, Parrila, & Papodopoulos, 2008; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo, & Amaro, 2010; Li, McBride-Chang, Wong, & Shu, 2012; Nag & Snowling, 2012; Vandewalle, Boets, Ghesquière, & Zink, 2011).

2. Producción Fonológica

Cuando un alumno/a presenta algún tipo de dificultad en su desarrollo fonológico, casi con total seguridad sabemos que se va a enfrentar a dificultades en el aprendizaje del código escrito, en concreto con una frecuencia de hasta seis veces más (Ingram, Mason, & Blackburn, 1970). Estas dificultades serán mayores en tanto las dificultades en el desarrollo fonológico lo sean, y acabarán afectando al rendimiento escolar (Lewis, Freebairn, & Taylor, 2000). Sin embargo, esto no quiere decir que todos los alumnos que presentan dificultades lectoescritoras posean un desarrollo fonológico deficiente.

Podríamos definir el desarrollo fonológico como la producción y articulación de los fonemas del habla, la cual no sólo tendría relación con la decodificación y codificación de esos sonidos, sino también con la habilidad para discriminar y comprender auditivamente, además de verse influenciada por las habilidades de segmentación del habla (Delgado, 2005).

Este desarrollo presenta un antes y un después en su evolución, siendo la edad de 4 años la más consensuada como frontera del establecimiento del sistema fonológico, entre un número elevado de errores articulatorios y un menor número de estos después de esa edad (Llach & Palmada, 2011).

Conforme el niño va asimilando en sus estructuras mentales básicas el sistema fonológico adulto, estas le van a permitir incorporar nuevas estructuras y modificar las suyas ya existentes. A medida que

esto ocurre, el sistema se va perfeccionando (Ingram, 1983). En este sentido, podemos hablar de un primer nivel que se referiría a la percepción del habla por parte del niño en el que es capaz de reconocer, a partir del primer año de edad, pequeñas diferencias en los sonidos que conforman las palabras y que hacen que estas varíen en su significado. Además de decodificar, representar mentalmente los sonidos y memorizarlos, ha de ser capaz de producirlos o articularlos lo que implica también integridad neuroanatómica y un dominio práxico. Es evidente pensar que, un problema en el procesamiento del input fonológico podría acarrear dificultades para establecer una representación correcta en la memoria léxica, lo que además podríamos observar en la producción del habla (Carrillo & Alegría, 2009). Una de las investigaciones de estos autores, realizada sobre la lectura en niños de 2º a 6º de primaria sin dificultades y niños que presentaban dislexia, sugiere que el acceso al código fonológico almacenado en la memoria y/o la ejecución del acto articulatorio son más lentos. Es decir, los niños disléxicos presentan más problemas para localizar en la memoria la representación fonológica de las palabras que conocen, además de los niveles periféricos de la programación articulatoria destinada a producir la palabra (Carrillo & Alegría, 2009).

La producción fonológica, es anterior al conocimiento fonológico y existe una importante relación entre ellos ya que el niño necesita reconocer en un primer momento las palabras a través de sus claves fonéticas para proceder a su lectura, una vez que iniciamos y avanzamos en la enseñanza formal de la lectura. La exactitud en la articulación afecta según Senechal, Oullette, & Young (2004) a las diferencias preexistentes en las representaciones fonológicas, lo que incide en cómo perciben, discriminan y manipulan los niños los sonidos del habla.

Como el aprendizaje de la lectura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, es necesario que los niños desarrollen la capacidad para analizar la estructura fonológica de la lengua para tener un buen

desarrollo lector (Alegria, 2006). Y en este sentido, es necesario que los niños descodifiquen con exactitud y representen la palabra en códigos fonológicos en la memoria y que luego sean capaces de recuperar esos códigos de forma correcta. Para poder asociarlo al código escrito, deben poseer un sistema de representación fonológica y un código con el que discriminar y articular correctamente los fonemas de la lengua a fin de establecer la correspondencia entre los grafemas y los fonemas (González, 1993).

En el caso de algunos de los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura, nos encontramos con déficits en algún nivel de la producción fonológica, sobre todo en los niveles de codificación y decodificación de los sonidos, así como de la discriminación auditiva. Es decir, los problemas en niveles subléxicos de la lectura, de exactitud lectora, pueden estar relacionados con la producción y articulación fonológica, siendo estas variables predictoras de dichas dificultades en edades tempranas (González, Delgado, & Martín, 2012).

3. Percepción del Habla

En las últimas décadas, existen algunos estudios sobre la relación entre la percepción del habla con el aprendizaje de la lectura y escritura (De Gelder & Vroomen, 1996). Al hablar de los procesos de la percepción del habla hacemos referencia al análisis auditivo preliminar, al análisis de las características fonéticas y auditivas, y a la combinación de las características fonéticas en una representación fonológica (Delgado, González & Martín, 2012).

La relación entre estos procesos y el CF no está del todo clara, ya que las correlaciones entre ambas son moderadas. McBride-Chang, Wagner & Chang (1997) encontraron en un estudio en alumnos de educación infantil y primer curso de primaria que cuando se controla el efecto de la conciencia fonológica y la identificación de las letras

iniciales, el papel que juega la percepción del habla en la lectura no es significativo. Y es que, conforme los niños avanzan en la adquisición de la percepción del habla, se va separando de la CF, ya que pasan a usar estrategias de tipo ortográfico para la lectura, mucho más directa, sin necesidad de mediación .

Jiménez, Guzmán, Ortiz, Díaz, Estévez, García, & Rojas (2009) evaluaron a 397 alumnos de entre 7 y 12 años, siendo 308 normolectores y 89 de ellos disléxicos. Se trataba de averiguar el papel que jugaban en estos niños la conciencia fonológica, la percepción del habla, la velocidad de nombramiento, el procesamiento ortográfico, el procesamiento sintáctico y la memoria de trabajo. Encontró que la percepción del habla, junto con el procesamiento sintáctico y la CF eran esenciales para afianzar los conocimientos sobre lectoescritura (a los 7 años). Serán variables como la fluidez lectora, el procesamiento ortográfico y la velocidad de nombramiento las que tomen el relevo cuando se asiente el aprendizaje de la lectoescritura al final de 4º curso de primaria. En este sentido, los niños disléxicos presentaban dificultades en la habilidad para discriminar auditivamente sonidos del habla, de la percepción del habla (Metsala, 1997; Ortiz & Guzmán, 2003; Ortiz, Jiménez, Guzmán, Hernández-Valle, Rodrigo, Estévez, García, Díaz, & Expósito, 2007). Esto nos sugiere que los problemas de discriminación fonética afectan a la calidad y precisión de las representaciones fonológicas en el léxico.

Siguiendo a Ortiz, Estévez y Muñetón (2014), los niños con dislexia presentan un retraso evolutivo del desarrollo de la percepción del habla durante la educación primaria. Las habilidades de discriminación de las claves fonéticas necesarias para percibir el habla (la sonoridad, el punto y el modo de articulación) se siguen desarrollando durante la educación primaria en los niños sin dificultades lectoras, pero no en los niños con dislexia quienes sólo avanzan en la discriminación del punto de articulación (Ortiz, Jiménez, Muñetón, Rojas, Estévez, & Guzmán,

2008). Existen diferencias entre los niños con dislexia y los normolectores en las tareas de percepción categórica y los niños disléxicos no distinguen entre pares de fonemas tan claramente como los normolectores (Ortiz y Guzmán, 2003).

En vista de los resultados obtenidos en diferentes estudios, podríamos decir en vista de los resultados de las distintas investigaciones, que la percepción del habla juega un papel importante al inicio del aprendizaje de la lectoescritura, pero que dicho papel va perdiendo fuerza y relevancia conforme los niños avanzan en su aprendizaje.

4. Conocimiento Fonológico

El Conocimiento Fonológico o Conciencia Fonológica (CF) es la habilidad que nos permite analizar y sintetizar de manera explícita las unidades del lenguaje oral: palabras, sílabas y fonemas (Clemente & Domínguez, 1999). Nos permite reflexionar de modo consciente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral (Sinclair, Jarvella & Levelt, 1978; Tunmer, 1989).

No estaría considerada una entidad única u homogénea, sino que encontraríamos diferentes niveles de conciencia según los segmentos de la lengua con los que trabajemos (Goswamy & Bryant, 1990). Dentro de las unidades lingüísticas en las que podemos dividir las palabras, nos encontraríamos con tres niveles de análisis según las dividamos en fonemas (conocimiento fonémico), en sílabas (conocimiento silábico), o en los componentes silábicos de onset y rima (conocimiento intrasilábico). El primero hace referencia a la toma de conciencia de que las palabras habladas están compuestas por unidades de sonidos menores llamadas fonemas (Ball, 1993). El segundo nivel, el silábico, habla de la habilidad para segmentar, identificar y manipular de un modo consciente las sílabas que componen una palabra (Jiménez &

Ortiz, 1995). Por último, el conocimiento intrasilábico hace referencia a un tercer nivel de segmentación, que se situaría entre el conocimiento silábico y el fonológico (Jiménez & Ortiz, 1994). Se refiere a las llamadas unidades intrasilábicas (Treiman, 1985, 1987, 1991, 1992; Treiman & Zukowski, 1991), que permiten dividir una palabra en una unidad inicial, onset o aliteración, y una unidad final, la rima (Rueda, 1995a; Treiman & Baron, 1981), que a su vez pueden estar compuestas por uno o más fonemas.

Estos tres niveles de conocimientos metalingüísticos los adquieren los niños con un determinado orden según la dificultad para acceder a cada uno de ellos. Se considera que el inicio de la adquisición del CF se encontraría alrededor de los 4-5 años (Rayner, Foorman, Perfetti Pesetsky, & Seidenberg, 2001) e incluso en torno a los 3-4 años (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho, & Alcalde, 2011), aunque su entrenamiento parece ser más efectivo a partir de los cinco años (Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991).

En primer lugar, los niños comenzarían segmentando el discurso en palabras. Le seguiría la adquisición del conocimiento silábico, de hecho los niños en edad preescolar suelen tener pocas dificultades para identificar, aislar o segmentar una palabra en sílabas (Clemente & Domínguez, 1999). Evolutivamente, nos encontraríamos después con el conocimiento intrasilábico; algunos estudios demuestran la sensibilidad de los niños a este conocimiento desde la Educación Infantil (Bryant & Bradley, 1983; Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984). Sin embargo, algunos investigadores como Carlisle (1991) plantean que este conocimiento se debe más a la familiaridad que tienen estos niños con tareas basadas en juegos de rimas y de búsqueda de palabras que comiencen por un onset determinado (como en el juego del veo-veo). Por último, los niños adquirirían el conocimiento suficiente para analizar el nivel fonémico, dentro del cual podría realizar tareas como añadir, omitir o sustituir fonemas para formar nuevas palabras (Jiménez, 1999;

Rueda, 1995a). Estas etapas concuerdan con la dificultad de la tarea en cada una de ellas, ya que el alumno pasa de realizar tareas con menor grado de dificultad hasta otras de mayor complejidad. Según lo observado por Thatcher (2010) en un estudio longitudinal realizado en 15 alumnos sin problemas específicos del lenguaje y otros 15 con dicho problema, en el caso de niños con dificultades específicas del lenguaje se encontró que el desarrollo del conocimiento fonológico en estos niños no llevaba una progresión de menos a más en su desarrollo.

Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho, & Alcalde, (2011), en un estudio con 299 niños de educación infantil y primaria que no habían recibido instrucción en conciencia fonológica encontraron que conforme se avanza en el desarrollo lector también se encuentra un mayor desempeño en CF. Así, la conciencia silábica es más sencilla que la conciencia fonémica, de igual modo que las tareas de identificación son más sencillas que las de adición y omisión. Según este trabajo la adquisición de la lectura produce cambios en el desarrollo del conocimiento fonológico en general y silábico y fonémico en particular. Los niños de tercero de educación infantil eran capaces con cierta facilidad de identificar sílabas y fonemas, pero la segmentación explícita de palabras en unidades silábicas y fonémicas se adquiría más tarde, en torno a los 6 ó 7 años. Además, la variable CF contribuye menos a la lectura de palabras que de pseudopalabras (Aguilar, Navarro, Menacho, Alcalde, Marchena, & Ramiro, 2010)

Existe controversia sobre el papel de la CF: ¿se trata de una consecuencia del aprendizaje lector como indican algunos autores (Alegría & Morais, 1979; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Morais, 1991a; Morais, Alegría, & Content, 1987; Wimmer, Landerl, Linortner, & Hummer, 1991) o por el contrario sería parte de las causas que lo facilitan, es decir, un prerrequisito (Bryant, Bradley, MacLean, & Crossland, 1989; Defior & Tudela, 1994; Jiménez & Artiles, 1990; Mahony, Singson & Mann, 2000)?. En un intento de dar respuesta a

esta cuestión, se postuló la hipótesis de una causalidad recíproca, que defiende la existencia de una mutua influencia entre la conciencia fonológica y la lectoescritura (Bertelson, 1986). Desde la perspectiva psicolingüística, la adquisición de la lectura está unida a la adquisición de una serie de habilidades como son la conciencia fonológica y el aprendizaje y dominio de la correspondencia entre grafema y fonema (Jiménez & O'Shanahan, 2008). Así, retomando la cuestión de la direccionalidad, parece que el factor central es la enseñanza, ya que la enseñanza explícita de la conciencia fonológica facilita su propio desarrollo y aprendizaje y el de la lectoescritura (Castles & Colheart, 2004). Parece que el conocimiento silábico es anterior a la lectoescritura, pero el conocimiento fonémico es posterior a la lectoescritura, por eso es bidireccional pero dependiendo de la unidad morfosintáctica considerada.

Hay un buen número de estudios que encuentran una fuerte correlación de tipo predictivo entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura en etapas iniciales (Allende, 2004; Bravo, Villaón, & Orellana, 2006; Cárdenas, Spinoza, & Col, 2004; Cardoso-Martins, & Pennington, 2004; Defior, 2008; Delgado, 2005; Rueda, Bernal, & Yáñez, 2005; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Además el entrenamiento fonológico realizado en niños prelectores parece tener un efecto beneficioso para el aprendizaje de la lectura (Brady, Fowler, Stone & Winbury, 1994). Encontramos que la edad de inicio de la conciencia fonológica se sitúa en los 3 ó 4 años, al menos en el castellano, de tal forma que niños de alrededor de 3 años son capaces de reconocer rimas entre palabras, pero no sería hasta los 8 años cuando podrían realizar tareas de eliminación de sonidos dentro de palabras para formar una nueva. Esta habilidad requiere de una instrucción directa y sistemática (Pérez, & González, 2004).

Por otra parte, el CF también es considerado consecuencia del aprendizaje de la lectura. Algunos niveles del CF como el conocimiento

silábico e intrasilábico (rimas, aliteraciones...) pueden adquirirse antes del inicio formal de la enseñanza de la lectura, pero otros como el conocimiento fonémico son adquiridos después de esta (Martín, González, & Delgado, 2012). En este sentido, Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), en una muestra de 299 niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad que no habían recibido instrucción en conciencia fonológica pero sí en la adquisición del principio alfabético, evaluó el desarrollo de la conciencia fonológica. Encuentran que, al finalizar la etapa de infantil los alumnos logran cierta facilidad en la identificación de sílabas y fonemas, pero la capacidad de segmentación de modo explícito en sílabas y fonemas no se adquiere hasta los 6 y 7 años, siempre que exista un contacto con la lectura. Es decir, los resultados que se obtienen en personas analfabetas que presentan escaso desarrollo de la conciencia fonológica, irían en esta misma línea (Alegria, 2006). Necesitaríamos, por tanto, apoyar la instrucción de la conciencia fonológica en la instrucción del código escrito y viceversa.

En este sentido, la correspondencia grafema-fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto y esto permite tomar conciencia de los segmentos del habla una vez que se ha iniciado la instrucción lectora (Jiménez & Ortiz, 1995). Sin embargo, tan sólo la conciencia fonémica se podría considerar como efecto del aprendizaje lector, ya que en estudios con niños prelectores o adultos analfabetos se ha encontrado conciencia de las sílabas y de onsets-rimas (Kolinsky, Cary & Morais, 1987). Aún así, en opinión de Jiménez & O`Shanahan (2008) es “difícil de demostrar que la formación de representaciones fonológicas se establezca por el mero hecho de estar expuestos a la lengua oral”. En estudios con adultos analfabetos encontraron que estas personas, a pesar de estar en contacto con el lenguaje oral, tenían importantes dificultades para poder realizar tareas de manipulación de fonemas, por lo que concluyeron que esta experiencia con el habla no era suficiente para tomar conciencia de la estructura sonora del lenguaje (Jiménez,

Venegas, & García, 2007; Jiménez & O`Shanahan, 2008). En este sentido, aquellos niños/as que no han logrado adquirir o dominar el código alfabético, se encuentran en la misma posición desfavorable que estos adultos antes el aprendizaje de la lectoescritura (Alfonso, Deaño, Almeida, Conde, & García-Señorán, 2012).

En otro orden de cosas, si nos remitimos a la importancia que tiene la ortografía de cada una de las lenguas dentro del CF, nos encontramos con que en lenguas de ortografía profunda como inglés, sueco, checo o danés, la CF constituye un buen predictor, sino el más fuerte del éxito en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, parece que su influencia puede variar según la transparencia del código escrito (sin que haya nada realmente concluyente al respecto). Parece ser que los efectos de esta habilidad tiene un tiempo de influencia limitado en lenguas cuya ortografía es relativamente consistente (danés o alemán), como indica el estudio longitudinal en niños daneses de De Jong & Van Der Leij (1999, 2002). La conciencia fonológica no influía en la velocidad de reconocimiento más allá del primer grado. Según ellos, la CF sólo sería importante en la decodificación que estos niños alcanzan al final del primer grado en estas lenguas. En los códigos transparentes, su influencia se ve disminuida pasadas las fases iniciales de aprendizaje (Landerl & Wimmer, 2000, 2008; Spencer & Hanley, 2004), mientras que aumentaría la influencia de las habilidades de velocidad de acceso al léxico fonológico (De Jong & Van Der Leij, 2002; Defior, Alegría, Titos, & Martos, 2008; Onochie-Quintanilla, Simpson, Caravolas & Defior, 2011). Del mismo modo, cuando se trata de lenguas consideradas “semi-transparentes” como es el caso del danés, la relación entre estas dos variables es un poco más débil que en el caso del inglés (Araújo, Faísca, Petersson, & Reis, 2011). Ahora bien, en otras lenguas más opacas (Bradley, 1988; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988) el entrenamiento en segmentación de sonidos y su asociación a la representación visual se mantienen dos años después del entrenamiento y al menos una influencia de la conciencia fonológica se

mantiene hasta el 4º curso de primaria (Aarnoutse, van Leeuwer, & Verhoeven, 2007; Babayigit & Stainthorp, 2011; Furnes & Samuelsson, 2009; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo, & Amaro, 2010; Guzmán, Jiménez, Ortiz, Hernández-Valle, Estévez, Rodrigo, García, Díaz; & Hernández, 2004; Nag & Snowling, 2012; Vandewalle, Boets, Ghesquière, & Zink, 2011).

Podríamos decir que las habilidades de conciencia fonológica suponen el mayor predictor del éxito en la adquisición de la lengua escrita. Su desarrollo se ve potenciado por la instrucción de la lectoescritura, de tal forma que la influencia entre ambas toma un cariz bidireccional, de apoyo mutuo, lo que confirman los estudios realizados en personas analfabetas o en niños que no han recibido entrenamiento en conciencia fonológica previamente a la enseñanza de la lectura. Los niveles o grados de dificultad en los que se adquiere esta habilidad nos van a marcar también las pautas de trabajo ante aquellos niños que muestran dificultades en la adquisición de la lectura derivadas de problemas en la conciencia fonológica. Además, la estructura de la lengua va a resultar de especial importancia, ya sea su naturaleza más transparente u opaca.

5. Principio Alfabético

El principio alfabético hace referencia a la correspondencia de los sonidos del habla (fonemas) con la transcripción gráfica de cada uno de esos sonidos (grafemas). Este principio es muy importante en lenguas con ortografía transparente o consistentes, como es el caso del español, el finlandés o el alemán. En el caso de lenguas inconsistentes u opacas (como el inglés o el danés), el principio que subyace es el ortográfico, donde no se da una relación única entre los fonemas y los grafemas (Delgado, 2005). Según Jiménez (2012), una ortografía transparente, con baja complejidad silábica y un método fonético de enseñanza serían las condiciones propicias para el aprendizaje del código alfabético.

Las escrituras alfabéticas son muy económicas si tenemos en cuenta que al representar cada grafía con un fonema podemos representar cualquier estructura silábica que se nos presente (Suárez, 2004). Sin embargo, como hemos comentado antes, no todas las escrituras alfabéticas presentan el mismo grado de transparencia.

En el caso del castellano, un conocimiento de la “ortografía de los fonemas” a los que se refiere la Real Academia Española (1986) nos hace ver la importancia que se le da al papel del fonema, de la escritura y no tanto a la lectura, ya que para poder leer algo, antes debe estar escrito. Esto conlleva cierta paradoja dentro de la enseñanza formal de la lectoescritura, ya que partimos de la grafía/letra que en principio es algo desconocido para el aprendiz (aunque esto no es del todo real ya que el alumno/a ya ha tenido un acercamiento no formal a lo escrito dentro de su entorno familiar), para enseñarle la correspondencia con el fonema, el sonido, que sí se supone conocido por los niños/as.

Sin embargo, el hecho de que un niño sea capaz de articular todos los sonidos de la lengua alrededor de los cinco años, no le garantiza que posea el conocimiento consciente de esos sonidos (CF) (Suárez, 2004). En este mismo sentido se manifiesta Molina (1991), al indicar que no se puede llevar a cabo el estudio del código gráfico por parte del niño/a sin que antes no posea el dominio del código fonológico. A su modo de ver, el hecho de que algunos métodos didácticos olviden que en la enseñanza de la lectura es de vital importancia hacer consciente al alumnado de la íntima relación entre ambos códigos y además tener en cuenta los conocimientos previos de los niños/as, se encontrarían las razones por las que fracasan niños provenientes de ambientes culturalmente más bajos.

Retomando la idea anterior, aprender el lenguaje escrito incluye comprender claramente el principio alfabético (Clemente, 2001), y también, aprender a leer demandaría la asignación de un sonido para

cada uno de los símbolos visuales representados en un texto (Ziegler & Goswami, 2005).

La relación entre el conocimiento de la letra y la competencia lectora ha sido bien investigada (Bond & Dykstra, 1967; Chall, 1967). Adams (1990) indica que este conocimiento es un fuerte predictor de dicha competencia, incluso más que el vocabulario y las lecturas de padres-hijos (Delgado, González & Martín, 2012). Así, el conocimiento de las letras durante los dos primeros años del aprendizaje lector (4 y 5 años) predice la lectura y la habilidad para el deletreo (Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1998).

6. Velocidad de nombramiento

Además de la conciencia fonológica, existe otra variable que se ha demostrado capaz de predecir el desarrollo lectoescriptor en nuestra lengua. Es la denominada velocidad de nombramiento o también llamada RAN. El proceso RAN (Rapid Automatic Naming) engloba la atención al estímulo, el procesamiento visual responsable de detección inicial de rasgos, la discriminación visual, la identificación entre la letra y su patrón; integración de los rasgos visuales de información con el almacén ortográfico y fonológico de la memoria a largo plazo (Wolf & Bowers, 1999). Se suele medir nombrando en voz alta y tan rápido como sea posible, diversos estímulos como letras, números, objetos y colores. Según algunos estudios, consideran la RAN como un buen predictor de exactitud y velocidad lectora, sobre todo en lenguas transparentes (Georgiou, Parrila, & Papodopulos, 2008; Mann & Wimmer, 2002).

Vance, Stackhouse, & Wells (2005) en un estudio con niños de 3 a 7 años, en el que se analizaba la ejecución de tareas de denominación de imágenes, repetición de palabras y de pseudopalabras encontraron que hasta los 5 años, las mejoras de estas tareas van en aumento, pero

a partir de ahí, en torno a los 5 y 6 años esta evolución se estabiliza y se mantiene en niños más mayores.

En el mismo sentido, la investigación de Wolf, Bally, & Morris (1986) en un estudio longitudinal de cinco años de duración sobre la evolución de la RAN en niños con y sin dislexia, encontraron que los niños de 4º grado que presentaban dislexia ya mostraban diferencias en la velocidad de nombramiento desde el jardín de infancia, ya que eran incapaces de nombrar ningún símbolo, especialmente letras. La mayoría de estos niños entraron en el colegio con problemas en la velocidad de recuperación, así como con una dificultad en la velocidad de procesamiento de las letras y en la ejecución de la tarea de velocidad de nombramiento con cambio de series (Rapid Alternating Stimulus Naming). Esta prueba fue un buen pronosticador de las dificultades futuras de estos niños, que no pudieron completarla aunque sí pudieran nombrar sus letras y números por separado. Se sabe que la capacidad general de nombramiento incluso en niños de tres años puede pronosticar algunas formas de problemas de lectura en el futuro, y que además, estas diferencias en la velocidad de nombramiento se encuentran a lo largo de toda la infancia y se mantienen en la etapa adulta (Wolf, 2008, 1986; Wolf & Denckla, 2005)

Algunos autores han indicado que las tareas RAN sólo reflejan la rapidez con la que las personas podemos acceder al código fonológico de nuestra memoria a largo plazo, por lo que en algunos casos se postula que esta medida sólo es una más del procesamiento fonológico de las personas (como el conocimiento fonológico y la memoria fonológica (Chiappe, Stringer, Siegel, & Stanovich, 2002; Pennington, Cardoso, Green, & Lefly, 2001; Schatsch-Neider, Carlson, Francis, Foorman, & Fletcher, 2004; Torgensen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht, 1997).

Pero en otro sentido, se propone que las tareas de RAN están basadas en procesos que, al menos en parte, son independientes de las

habilidades fonológicas y que las dificultades que subyacen a la velocidad de nombramiento están influidas por otros procesos que afectarán a la calidad de las representaciones ortográficas y a las asociaciones entre las representación ortográfica y fonológicas (Wolf & Bowers, 1999), como son los procesos atencionales de las letras, correspondencia de patrones codificados con la representación ortográfica, integración de la información visual y fonológica y activación de procesos motores de articulación (Martín, Delgado, & González, 2012).

En el caso de la dislexia, nos encontramos con que la gran mayoría de los estudios se han centrado en aspectos fonológicos que hablan de la eficiencia lectora a nivel de palabras, pero se ha dejado de lado aquellos que tratan sobre la rapidez, la eficiencia y la comprensión de textos, por lo que muchos niños que son eficaces lectores pero lentos, se quedan fuera de las investigaciones e intervenciones clínicas (Katzir, Kim, Wolf, O'Brien, Kennedy, Lovett, & Morris, 2006; Lovett, 1987; Wolf, Goldberg, Gidney, Lovett, Cirino, & Morris, 2002). López-Escribano (2007) indica que en nuestra lengua, la baja velocidad lectora es un síntoma central de los problemas lectores en contraposición con la eficiencia lectora que considera un problema menor. Del mismo modo, Serrano & Defior (2008), argumentan que la velocidad lectora a menudo no es tomada en cuenta en la evaluación y diagnóstico de la competencia lectora, por lo que algunos niños/as disléxicos pueden no ser identificados e intervenidos. Así, una vez consolidado el aprendizaje lector, lo que distingue a un alumno con problemas en la lectura de otro alumno sin ellos, es el desarrollo de la velocidad de nombrado, de acceso rápido al significado de las palabras y la fluidez lectora (Jiménez, García de la Cadena, Bizama, Flores, Zambrano, & Frugone, 2013).

Aguilar, Navarro, Menacho, Alcalá, Marchena, & Ramiro (2010), encontraron en un estudio longitudinal sin intervención realizado con niños a los 5.6 y a los 6.5 años, que la conciencia fonológica y la

velocidad de nombrado, influyen de modo distinto sobre la decodificación lectora. La velocidad de nombrado correlacionaba de un modo más lato con las palabras que con las pseudopalabras en una ortografía transparente como es la nuestra. Los resultados obtenidos sugirieron que existe una independencia entre la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar en cuanto a procesamiento fonológico. Esto podría implicar una caracterización diferente del alumnado con dificultades de aprendizaje en lectura.

7. Prosodia

Existe un interés cada vez mayor en las correlaciones existentes entre la fluencia lectora y las habilidades de comprensión. De hecho, las investigaciones hacen referencia a que los niños que no desarrollan la fluidez desde el principio en el proceso de escolarización son propensos a experimentar dificultades para aprender y comprender material importante de los textos introducidos en los grados posteriores (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990; Lyon, 1997; Rasinski, 2004).

The National Reading Panel (NICHD, 2000) define la fluencia como la habilidad para leer textos con velocidad, exactitud y adecuada expresión, además de incluir el reconocimiento específico de que la fluencia requiere del uso rápido de la puntuación y la determinación de dónde colocar el acento o dónde hacer una pausa para dar sentido a un texto.

Así, podríamos decir que la prosodia estaría formada por componentes como la fluidez lectora y la expresividad, que incluiría características rítmicas y tonales (Delgado, González, & Martín, 2012). De este modo, lo entienden también otros investigadores como Nagel, Shapiro, & Nawy (1994) que considerarían la prosodia de forma global, definiéndose como el patrón perceptivo de entonación, acentuación y pausas, siendo fundamental para la semántica y la morfosintaxis.

En este resurgir aparecen también críticas a la gran importancia que se le ha dado a la segmentación fonológica, en detrimento de otros niveles del lenguaje oral como el suprasegmental y las señales acústicas que conforman la prosodia (acento, duración, intensidad, entonación, ritmo...) (Defior, 2015). En este sentido, cabe mencionar los estudios realizados sobre la conciencia prosódica a nivel de palabra, de frases y de textos. Aunque la mayoría de estos estudios se han realizado en lengua inglesa, una lengua de ritmo acentual, los estudios llevados a cabo en castellano, con un ritmo silábico, son más escasos, pero indican una relación entre las habilidades prosódicas y la adquisición de la lectoescritura.

Uno de los primeros trabajos en castellano, es el de Gutiérrez-Palma & Palma-Reyes (2007). Se evaluó a niños de 6 y 7 años en una tarea de conciencia del acento, donde tenían que distinguir entre dos pares de pseudopalabras que se diferenciaban por su acento, en contraste a dos pares de palabras que se diferenciaban entre ellas tan sólo en un fonema. Los niños que mejor detectaron los contrastes de acentos eran los mismos que asignaban mejor el acento en la lectura de pseudopalabras y poseían mejor fluidez lectora. Un poco más tarde, Gutiérrez-Palma, Raya-García, & Palma-Reyes (2009) replicaron de modo parcial esta investigación, pero controlando la influencia de la conciencia fonológica, y encontraron que la conciencia del acento facilitaría la fluidez lectora. Los niños con altas habilidades para detectar los contrastes prosódicos leían más rápido los textos y cometían menos errores al asignar la acentuación a las pseudopalabras.

Además, la fonología suprasegmental ejerce una función tanto en el reconocimiento de las palabras como en la comprensión, tal y como se ve en el estudio llevado a cabo por Calet, Defior, & Gutierrez-Palma (2013) en el se entrenó a dos grupos de alumnos de 2º y 4º de primaria, uno de ellos en la automaticidad al leer (velocidad y precisión lectora) y

el otro en la expresividad lectora (pausas, acento, entonación y segmentación de frases en sintagmas con significados). Se encontró que el entrenamiento de la expresividad aumentaba la fluidez lectora, la comprensión y las habilidades prosódicas individuales.

En este sentido, González-Trujillo (2005) intervino sobre la expresividad semanalmente con un total de 16 sesiones en un grupo de 3º de primaria. Sin embargo, y a pesar de que los alumnos obtuvieron ganancias en prosodia escrita (uso de los signos de puntuación asociados al significado de las frases) y en lectura expresiva, no se obtuvieron resultados significativos en comprensión lectora.

En contraste a este trabajo, Calet, Defior, & Gutiérrez-Palma (2014) intervinieron con un total de 22 sesiones con una frecuencia de tres sesiones semanales, sobre la prosodia en un grupo de niños 2º y 4º de primaria. Encontraron mejoras en comprensión en los niños entrenados en expresividad, pero sólo con 4º curso y en comprensión de frases. Estos resultados podrían deberse a que estos niños, al ser mayores, deben enfrentarse a frases más complejas y en este sentido la lectura expresiva podría influir en que se centraran más en el significado para poder segmentar las frases en unidades con sentido (Calet, Defior, Jiménez-Fernández, & Serrano, 2015). De ahí la necesidad de dar mayor importancia a las habilidades prosódicas en la enseñanza de la lectoescritura.

Siguiendo con la influencia de la prosodia sobre el proceso lector, nos encontramos con el trabajo de Defior, Gutiérrez-Palma, & Cano-Marín (2012), en el que se ponía de relieve su relación con las habilidades de escritura. En un estudio realizado a 85 niños de quinto de Educación Primaria, con una media de edad de 10 años y 9 meses, y donde se evaluó la memoria, detección del acento, conciencia fonológica, lectura y ortografía, a través de pruebas de lenguaje escrito, los análisis encontraron que una vez que se controla la memoria y el

conocimiento fonológico, la detección del acento explicaba parcialmente la ejecución en lectura y la ortografía, así como el tipo de error. Sin embargo, sí aparecían diferencias entre la lectura y los errores ortográficos. Estos resultados muestran una relación entre las habilidades prosódicas y la adquisición de habilidades de lectura y ortografía que parece ser independiente de las habilidades de conciencia fonológica.

Por tanto, la mayoría de los estudios en los que se relaciona la fonología y el desarrollo lector, se sitúan en un nivel de segmentación fonológica. Pero como ya hemos mencionado en párrafos anteriores, el nivel suprasegmental tiene una especial importancia. Sin embargo, existen pocos estudios longitudinales y en lengua castellana. Uno de estos, nos indican que el desarrollo de las habilidades prosódicas no se desarrollan de forma homogénea a través del primer ciclo de primaria.

8. Morfosintaxis

En nuestro idioma es casi imposible separar la morfología de la sintaxis. Si hablamos de morfemas nos referimos a los elementos más pequeños de la lengua que poseen significado, y que son capaces de modificar el significado de una palabra al unirse sintácticamente a otras (Rayner & Pollatsek, 1989). En cambio, la sintaxis trata sobre la función que tendrá una palabra dentro de la estructura de la frase (de ahí que a veces algunas palabras de una categoría morfológica determinada puedan desarrollar funciones dentro de la frase de diversa índole).

En nuestra lengua, el sistema ortográfico alfabético es considerado transparente como ya hemos venido comentando anteriormente, en cuanto al grado de consistencia en la traducción fonema-grafema y grafema-fonema. Pero además, debemos contar con otra dimensión del sistema, la profundidad. Esta hace referencia a las unidades lingüísticas que representa la ortografía (Alegría & Carrillo, 2014). Es el

caso del idioma francés o inglés, ya que su ortografía representa aspectos de la morfología que no están presentes en la pronunciación de ciertas palabras. Esto hace que dichas lenguas, al priorizar la morfología se alejen de la fonología (ortografía profunda y opaca).

En castellano, también aparecen algunos patrones morfológicos que van a condicionar la estructura ortográfica de las palabras (como las derivaciones de las formas verbales que siguen la ortografía del infinitivo). Pero, en general, le damos prioridad a los aspectos fonológicos, pudiendo describirlos como un sistema transparente-superficial. Además, nuestro sistema alfabético nos permite llegar a desarrollar morfemas compuestos de varias sílabas a su vez compuestas entre uno y cinco fonemas, lo que dota de una capacidad importante para eliminar homofonías.

Es por todo lo anterior por lo que son escasos los estudios en castellano sobre la influencia de la morfosintaxis en la escritura, ya que parece casi innecesaria para escribir. Sin embargo, Defior, Alegría, Titos, & Martos (2008) realizaron un estudio sobre la escritura de las “eses” finales con alumnos de Granada entre 1º y 3º de primaria. El dialecto andaluz tiende a eliminar la /s/ final y alargar la vocal precedente. Así, se usaron tres tipos de palabras en una tarea de dictado: plural, verbal (cuando la /s/ marcaba la 2º persona); y una tercera categoría de control, con palabras que hacían uso de la /s/ final sin estar morfológicamente determinada (como en *miércoles*). Se usaron palabras de uso frecuente y poco frecuente, y se encontró que a medida que los niños avanzaban en cursos académicos los errores iban disminuyendo, conforme los alumnos eran conscientes de la ortografía de la palabra frente a la fonología que empleaban al pronunciarlas. Pero en cuanto a las palabras control, escribieron correctamente un 80% de las palabras de alta frecuencia frente al 40% de las de baja frecuencia, con lo que se demuestra la importancia de las representaciones ortográficas.

En contraste con lenguas con ortografía profunda donde el uso de la morfología es indispensable para la escritura, las lenguas superficiales como el castellano podrían considerar la morfología como inútil ya que la ortografía está fielmente representada por la fonología (Alegría & Carrillo, 2014). Sin embargo, el trabajo anterior indica que también se emplea la morfología para poder escribir algunas palabras de más frecuencia.

Cuando un niño presenta dificultades en el plano morfológico, aparecen problemas en la comprensión de frases con estructuras complejas, así como en la detección de errores de tipo gramatical dentro de una frase (Joanisse, Manis, Keating, & Seidenberg, 2000; Leong, 1999). Para realizar algunas de las tareas anteriores, la persona debe conocer las reglas del género, los plurales, los tiempos verbales, la concordancia de género y número, etc.

Las deficiencias sintácticas pueden ser una consecuencia de la baja experiencia lectora de los niños con dificultades en el aprendizaje ocasionados por problemas iniciales de decodificación (Bryant, Nunes, & Bindman, 1998). Así, estas dificultades serían una consecuencia de los problemas de la lectura (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Sin embargo, en el otro extremo tenemos que el conocimiento sintáctico ayuda o mejora el reconocimiento, ya que facilita la predicción a través del contexto de las palabras que se van a leer (Muter & Snowling, 1998). Así, para concluir, según Mahony, Singson, & Mann (2000) el reconocimiento lector se puede ver aumentado en los primeros grados gracias al conocimiento morfológico.

9. Vocabulario

La influencia del desarrollo semántico en la lectura se ve reflejada en investigaciones sobre la comprensión lectora y la escritura. Así, el contexto que rodea a una palabra ayuda a identificar o anticipar su

significado eliminando dudas sobre la acepción a elegir, o la palabra en sí (Miller, 2004). Sabemos que los lectores, ya sean expertos o no, son más eficaces en reconocer las palabras que se encuentran dentro de una frase (que establece un contexto) que cuando se encuentran aisladas (Perfetti, Golman, & Hogaboam, 1979).

Por otra parte, en lo que se refiere al *desarrollo semántico y morfosintáctico*, cabe señalar que los sujetos que tengan facilidad para desarrollar las habilidades de categorización de conceptos y de organización del léxico, además de tener un buen nivel de vocabulario, operarán con el lenguaje de un modo más eficaz, integrando conceptos, ordenándolos, recordando ideas, etc. Así, los sujetos que muestran un pobre desarrollo semántico y sintáctico pueden confundir el género y el número de las palabras, el tiempo de los verbos, los tipos de oraciones (coordinadas, subordinadas y pasivas), palabras que guardan relación semántica, etc. También pueden mostrar errores en ordenar palabras en una frase, en descubrir los errores sintácticos de una frase y en realizar actividades de cloze (González & Romero, 2001).

Además, podríamos hacer aquí referencia a los conocimientos previos del lector. Cuando hablamos de este conocimiento nos referimos también a la amplitud y riqueza de vocabulario característica de los lectores hábiles (Just & Carpenter, 1987). Así, los malos lectores van a identificar menor número de palabras y a tener dificultades con las palabras largas, poco frecuentes o abstractas (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990; Defior, Justicia, & Martos, 1996; Snow, Barnes, Chandler, & Goodman, 1991). Esta amplitud de vocabulario, si bien es una condición que resulta importante y necesaria para la comprensión, no la asegura, ya que el lector ha de captar, además, las relaciones existentes entre las proposiciones o ideas del texto. Aún así, esta condición ha sido invocada en la literatura como causante de una pobre

comprensión, por lo que se podría considerar como una condición importante y facilitadora de una buena comprensión lectora.

En este sentido, en un estudio realizado en alumnos pertenecientes a todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (de 1º a 4º), que presentaban bajos niveles de comprensión lectora, se encontró que a través de un programa de intervención, entre cuyos componentes se encontraba el incremento del vocabulario, las puntuaciones de comprensión lectora mejoraron de modo importante en todos los niveles (Barba, 2002). Los alumnos/as aprendieron, no sólo nuevas palabras sino a distinguir los diferentes significados a través del uso de las claves del contexto.

En los primeros años de escolarización obligatoria, cuando los niños están aprendiendo a leer, las habilidades tempranas de decodificación son dependientes, en parte del vocabulario oral del niño (Bass, Williams & Goldstein, 2007). En este sentido, Hart & Risley (2003a), encontraron que las diferencias de experiencias tempranas del lenguaje, en niños de tres años de edad pertenecientes a familias con niveles de estudios medio-altos, de clase media trabajadora o de niveles socioeconómicos bajos, correlacionaban con diferencias en la cantidad y calidad de las interacciones del lenguaje en casa. Hart & Risley (2003b) apuntan que se trataba de “una catástrofe temprana”, con una diferencia de “treinta millones de palabras” a los tres años, y con una diferencia altamente significativa en el desarrollo del lenguaje con respecto al resto de los niños de clase trabajadora o media-alta. Más tarde, cuando los niños están leyendo para aprender, en los cursos más avanzados de la primaria, el vocabulario juega un papel muy importante, ya que se está de acuerdo en que un niño obtiene un nivel aceptable de comprensión lectora cuando conoce alrededor del 90 ó 95 por ciento del vocabulario del texto (Hirsch, 2003).

Podríamos decir que un niño presenta dificultades en el desarrollo semántico cuando presenta problemas o comete errores para incorporar a su repertorio lingüístico los elementos y unidades de la lengua que le dan el significado a las palabras (Acosta & Santana, 1999). Así los niños con esta dificultad son más lentos que el resto en cuanto al aprendizaje de palabras nuevas (Rice, 1990). Incluso, se ha llegado a pensar que el déficit de vocabulario podría estar en la base de las dificultades en el aprendizaje (Dickinson & Tabors, 2001; Snow & Tabors, 1993), ya que para un niño será más difícil leer palabras que no se encuentren en su repertorio oral. En este sentido, Vellutino, Scanlon, & Spearing (1995) encontraron diferencias en el procesamiento semántico de niños con dificultades en el aprendizaje y sin ellas, en cursos superiores de la educación primaria, donde el historial de fracaso de estos niños nos hacen entender que las dificultades del procesamiento semántico son más una consecuencia del aprendizaje lector que a la inversa.

El aprendizaje de la lectoescritura: Cómo y cuándo enseñar.

1. Métodos de enseñanza de la lectoescritura

Después de haber analizado los prerrequisitos que intervienen en el aprendizaje de la lectura, nos enfrentamos al siguiente reto: ¿cómo desarrollamos un método eficaz para que ese aprendizaje se dé en su grado óptimo? El hecho de que sepamos que ningún método por sí mismo es capaz de provocar dificultades en el aprendizaje en nuestros alumnos/as no garantiza que dichos métodos logren que estos mismos alumnos/as alcancen el grado de lectores expertos, o puedan minimizar la gravedad de aquel alumnado en riesgo de padecer dificultades de aprendizaje.

Ya en 1983, Smith (1983) aseguraba que no existía ningún método que se ocupara satisfactoriamente de respetar todo lo que implica el aprendizaje de la lectura y que, además, la investigación demostraba que todos los métodos parecen funcionar en algunos niños, pero no en todos ellos. En función de esto, los maestros debían confiar más en su propia experiencia y en sus conocimientos antes que en los métodos. A esta severación se suma Molina (1991) en el sentido de que no podemos creer que el método o el modelo didáctico “sea la panacea de los resultados de aprendizaje de la lectura, o cualquier otra área de conocimiento”.

Desde la investigación se nos ofrecen numerosos estudios sobre los prerrequisitos necesarios (aunque no suficientes) para el aprendizaje de la lectoescritura, además de modelos explicativos sobre cómo funcionan los cerebros de los lectores expertos, o cuáles son las habilidades necesarias que todo buen lector debe poseer y tener desarrolladas. El corpus de investigación tanto teórica como empírica es bastante extenso. Pero si nos fijamos realmente en cómo se enseña al alumnado de nuestro país (y al de otros países también) una habilidad tan importante para la vida como esta, nos encontramos con que, si bien tenemos métodos de enseñanza, estos no siempre siguen las directrices

del modelo didáctico de enseñanza de la lectura que lo engloba. Este modelo debe ser el que dirija e indique la progresión a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Molina, 1991).

Si echamos un vistazo a los métodos más usados en nuestras aulas encontramos la existencia de cuatro tipos. Para describirlos tomaremos como guía una clasificación tridimensional (Molina, 1991), dentro de la que encontramos dos métodos simples o puros y otros dos llamados mixtos.

En primer lugar, nos encontramos con los llamados métodos globales, o métodos de progresión analítica pura. Partirían, en su versión más fiel, de la frase como unidad de análisis primera para luego llegar a cada uno de los elementos que la componen. Sin embargo, el cuándo comenzar a analizar dicha frase no está muy claro, y ese sería un punto crucial del método. Si nos remontamos a un autor clave de este método como fue Decroly (1923) nos encontramos con estas palabras suyas a tenor del momento en que iniciamos el análisis: “Poco a poco y en la medida de la capacidad del niño, el análisis se favorecerá por la aproximación de las palabras adquiridas previamente”.

Esta metodología parte de la premisa de que los niños perciben con más facilidad el todo que sus partes, por lo que de esta manera estaríamos adaptándonos al momento evolutivo del niño/a.

Pero aún hay otra idea más, que usan numerosos docentes al emplear esta metodología y es el carácter motivador de este método. Si tomamos como meta el que los niños/as desarrollen el gusto por la lectura y empleen esta como herramienta de aprendizaje y disfrute, debemos hacerles ver desde el inicio de su enseñanza, cuál es el objetivo último, además de incentivar la motivación del alumno/a de manera natural. O lo que es lo mismo, el niño/a debe sentir que la tarea que realiza al leer le sirve para algo: reconocer el nombre de sus

programas favoritos en un programa de televisión, leer sus revistas favoritas, encontrar sus libretas y libros entre el de los compañeros, etc. Esto no deja de ser algo muy similar a los que se realiza con otros aprendizajes, cuando decimos que debemos partir de los centros de interés de los niños/as, para lograr un aprendizaje significativo y motivador. La dificultad la podemos encontrar en lo que entendemos por motivador para cada niño. No se trata de leer por leer, o de hacer problemas por hacer problemas: debemos darle un sentido. Y por supuesto, no se trata de rebajar tanto la dificultad de las tareas como para que no se produzca el aprendizaje (complejización de las estructuras sintácticas, mejora y aumento del vocabulario...).

Este método, como ya hemos podido observar, deja en un segundo plano la importancia de las habilidades fonológicas hasta el punto que algunos autores entienden que la mediación fonológica hace más lento el acceso al significado. En un primer momento, todo el procesamiento es visual y asociacionista, ya que se trata de asociar una palabra con un dibujo y realizar repetidos ensayos, antes de entrar a analizar las sílabas, grafemas, fonemas, etc.

Este método global puro, tiene una versión algo más suavizada en lo que llamamos métodos globales mixtos o de progresión analítica suavizada (Molina, 1991). En este sentido, la unidad con la que trabajaríamos será la palabra, como la unidad menor que posee significado por sí misma y daría prioridad a la función visual sobre la auditiva o motriz. En esta versión más suave, trabajaríamos la palabra a nivel global, para luego decodificarla o analizarla en sus componentes más simples. Los defensores de este tipo de método mencionan como ventajas el fomento de la motivación significativa de un modo creciente, ya que parten de unidades menores a mayores (palabra, frase, texto). Además, contribuyen a la mejora de la ortografía y facilita la comprensión y la velocidad lectora al principio, lo que resulta muy motivador para el niño/a.

Por otro lado, en contra del método tendríamos el hecho, muy importante, de no poder identificar palabras nuevas sin el conocimiento del código escrito. Así, favorecen la inexactitud lectura y el proceso de aprendizaje es bastante más lento al implicar a todas las palabras como unidades diferentes entre sí (Lebrero & Lebrero, 1993). Del mismo modo, no considera la percepción y actividad auditiva fundamentales para la expresión oral.

En el otro extremo de esta concepción de la metodología de enseñanza de la lectura nos encontramos con los métodos llamados de progresión sintética pura, en los que se comienza con la enseñanza de las letras (grafemas) para pasar después al estudio de las sílabas, de las palabras (gracias a la combinación de esas sílabas) y por último la lectura de frases (de menor a mayor número de palabras). En todos los casos, se entiende que el aprendizaje de las letras y palabras van acompañadas de la comprensión de dichas palabras y frases. Asimismo, no es necesario conocer todas las letras para poder comenzar con el estudio o lectura de las sílabas que se pueden formar con ellas, así como de palabras con significado completo que las contenga.

En este método, aparece de nuevo la asociación de tipo mecanicista, ya que en muchos casos los programas tratan de acercar a los alumnos/as a lo escrito a través de una repetición constante y muchas veces rutinaria de ejercicios cuya finalidad es que establezcan la correspondencia grafema-fonema.

Los llamados métodos fónicos, intentan acercar la enseñanza de la lectura al desarrollo oral del niño/a, en el sentido que en lugar de emplear los grafemas en un primer acercamiento, serán los fonemas las unidades mínimas usadas. En este sentido, este método encuentra la necesidad de presentar al alumnado los fonemas según el principio alfabético imperante en nuestro idioma, de una manera sistemática, explícita y temprana (Alegría, Carrillo, & Sánchez, 2005). Es decir, no

debemos esperar a que sean los alumnos los que descubran la relación entre lo escrito y lo leído, entre los grafemas y los fonemas, sino que debemos ser nosotros los que las enseñemos. Además, tendremos que organizar la enseñanza de estos grafemas desde la dificultad que entraña la articulación y la edad de adquisición de los mismos, motivo por el cual se suele comenzar por las vocales. Por último, la lectura debe ser enseñada desde el comienzo de la escolarización de los niños/as.

Dentro de las posibles críticas hacia estos métodos, nos encontramos con el hecho que no es un método muy motivador en su inicio ya que no hay un acceso al significado de las palabras desde temprano, por lo que, como decíamos antes, caemos en posturas un tanto mecanicistas, que pueden derivar en apatía hacia la lectura si no se pone remedio. Además, favorecen el deletreo y/o silabeo por parte del lector. La comprensión lectora también se va a ver afectada en el sentido de que se reduce a favor del desciframiento del código escrito. Otro inconveniente es que no se pueden aplicar a ortografías de las llamadas profundas o inconsistentes como el inglés, aunque en lenguas como la nuestra esta crítica no es de recibo.

Por último, estos métodos dejan de lado una cuestión importante y es el creer que el alumno, cuando ingresa en la enseñanza formal, parte de cero en cuanto a los conocimientos que poseen de lo que es la escritura. Todos los alumnos/as, en mayor o menor grado poseen unos conocimientos previos sobre la lectura y la escritura, como lo que representan las letras, la dirección del texto, la asociación del texto con el soporte material en el que aparecen los mensajes escritos (caso de los cuentos ilustrados, o de anuncios) (Ferreiro, 1991). Así, el niño no espera a llegar al colegio o a desarrollar una serie de procesos cognitivos para empezar a construir significados (Ferreiro & Teberosky, 2005; Ferreiro, 1991).

Por otro lado, una de las ventajas que presentan sería el hecho que sí ocurre en otros métodos de enseñar al alumnado el grafema “L” asociado al nombre de la letra, nombrándola como /ele/ y no con el fonema correspondiente (/l/). Este conocimiento del nombre de las letras nos complica un poco más todo el proceso, ya que los nombres no pueden ser ensamblados en la lectura: este privilegio sólo corresponde a los fonemas (Dehaene, 2014).

Además, hacen del niño/a un lector autónomo ya que pueden identificar cualquier palabra aunque se les presente por primera vez. Son más precisos en la lectura y en la escritura, además de más exactos gracias a la articulación correcta. En este sentido, y en lo que respecta a nuestra lengua de tipo transparente, el paso del lenguaje oral al escrito es más natural, siendo la sílaba el nivel más eficaz de esta transferencia (Lebrero & Lebrero, 2001)

De algún modo, y como hemos dicho antes, estos métodos cuentan con una instrucción en mayor o menor medida de tipo asociacionista, ya sea en unidades mínimas de la lengua (grafemas-fonemas) o en otras más grandes como las frases y las palabras. Sin embargo, existe otra metodología de corte más evolucionista, que persiguen unificar en un mismo proceso las relaciones existentes entre alumnado, contenido y docente. Se trataría de los métodos de corte constructivista, que conllevan entender los procesos de lectura y escritura de forma interactiva donde se le otorga al alumnado un papel más activo, de generador de hipótesis sobre la lectura (Díez de Ulzurrun & Argilaga, 2013). Así, el docente tiene el papel de crear situaciones que favorezcan la evolución de las ideas del niño sobre el lenguaje escrito (Alegría, Carrillo & Sánchez, 2005).

Pero si hay algo tan importante como la metodología, es la formación del profesorado que la aplica. En este sentido, Spear y Brucker (2004) subrayan la necesidad de incluir en la formación de los

profesores los conocimientos sobre la estructura de las palabras a fin de optimizar el desarrollo de la habilidad lectora. También es importante tener en cuenta las características lingüísticas de cada fonema. En lenguas opacas son mejores los métodos analíticos o globales. En lenguas transparentes, sin embargo, son mejores los sintéticos (fónicos) (Simmons, Kame'enui, Coyne, & Chard, 2002).

En definitiva, y como hemos visto anteriormente, no existe un método único para la enseñanza de la lectoescritura. Cada uno de ellos presenta sus propias dificultades y sus ventajas. Además, ningún método por sí mismo tendería a favorecer el desarrollo de dificultades en el aprendizaje del código escrito. Estas dificultades no se van a deber al método en sí, sino a variables personales del alumno que modulan este proceso y a las características de cada lengua, y que debemos tener en cuenta en la elección del método de enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, no podemos esperar que exista un método inequívoco. La investigación demuestra que todos los métodos de enseñanza parecen funcionar en algunos niños, pero que ninguno de ellos funciona bien en todos (Smith, 1983). Los maestros no deberían confiar en ningún método en concreto sino en su propia experiencia docente y en sus habilidades de enseñanza (Smith, 1983). En cierto modo, se tendería a una atención a la diversidad adaptada a la enseñanza de la lectoescritura. Ahora bien, esta personalización del procedimiento no quita que en la elección que realicemos del método tengamos en cuenta los prerrequisitos necesarios para aprender a leer, ya sean de tipo cognoscitivo o lingüísticos, pero que deben estar de algún modo representados, secuenciados y valorados dentro del proceso.

2. Madurez Lectora y/o estimulación precoz en la enseñanza de la lectoescritura

En los años sesenta del s. XX hubo experiencias tempranas con la lectura de tipo institucional como el programa de Head Star en EE.UU., pero fue en Durkin (1966, 1976) quien llevó a cabo los primeros estudios longitudinales reconocidos. Se realizó un seguimiento de 49 alumnos durante 6 años, que habían comenzado el aprendizaje de la lectura antes de los cinco años, y comparando los resultados de este grupo con otro que comenzó la lectoescritura en el primer grado elemental, siempre era superior en las pruebas de lectura. En un segundo estudio, usó dos grupos de 30 niños igualados en edad cronológica, mental y nivel sociocultural. Un primer grupo sabía leer al comienzo del primer año de la enseñanza elemental, y el otro comenzó un año más tarde. En los tres años del estudio, los niveles lectores del primer grupo eran superiores cada uno de los años en comparación con el segundo grupo. Fueron muchas las experiencias similares durante estos años, con los mismos resultados. Y no estuvieron exentas de críticas como que los alumnos pertenecían a clases sociales favorecidas, que poseían un nivel inteligencia mayor que el grupo con el que se comparaba, o que las escuelas eran mejores que la media del país. Pero por otro lado, se ha venido planteando otra cuestión, que si bien no es nueva seguimos dándole vueltas, a tenor de los sistemas educativos de algunos países, y es la que se refiere a la madurez del alumno/a para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, ya que nos encontramos con sistemas como el finlandés donde la enseñanza formal del código escrito da comienzo a la edad de siete años.

La edad de inicio de la lectoescritura se retrasó en nuestro país hasta los seis años con la Ley General de Educación. Hasta entonces, el inicio de la enseñanza de la lectura (que no acercamiento) se realizaba en el nivel de párvulos, entre la educación preescolar y la EGB. Estas decisiones se tomaron argumentando la idea de madurez, o lo que es lo

mismo, se decía que los niños/as no estaban “maduros” para dicho aprendizaje. Aún hoy en día, podemos seguir escuchando esta expresión en algunos maestros/as de más edad.

No podemos decir que existan razones de tipo psicológico o de desarrollo que avalen esa decisión de retrasar la lectura. De hecho existe una línea de corte experimental que puso de manifiesto que incluso desde los tres años, los niños podían aprender a leer, y que además esto tenía un impacto positivo en su desarrollo. En esta corriente que Clemente & Domínguez (1999) denominan aprendizaje precoz de la lectura, se encontrarían nombres como Cohen (1980, 1983), Doman (1978) y Baghban (1990). El propio Vygostki, en su teoría del desarrollo y la relación con el aprendizaje, entiende que este aprendizaje lector influye en el acceso de los niños al conocimiento cultural, además de cómo mediador de formas superiores de pensamiento: *“desde nuestro punto de vista resultaría natural transferir la enseñanza de la escritura a la edad preescolar. En efecto, si los niños pequeños son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura, tal y como han puesto de manifiesto los experimentos de Hetzer, entonces la enseñanza de la misma debería ser de la incumbencia de la educación preescolar”* (Vygostki, 1979).

Por otro lado, durante la etapa de preescolar se preparaba a los alumnos para poder acceder a ese aprendizaje a través de tareas encaminadas a hacer que los niños/as maduraran. Estas tareas se centraban en aspectos de tipo perceptivo, dejando de lado la metacognición o el desarrollo fonológico y del habla. Es a esta etapa a la que pertenecen test de evaluación de la madurez lectora (Inizan, 1976; Filho, 1970), cuya intención era valorar hasta qué punto estaba preparado un niño/a para iniciarse en la lectoescritura y así evitar situaciones desagradables (o que el niño le cogiera “manía” a la lectura), además de no “forzar” un aprendizaje para el que no se encontraba preparado evolutivamente hablando. Las variables que se valoraban

tenían que ver con factores cognitivos y del lenguaje como memoria visual y auditiva, articulación y organización espacial. Aunque también aparecían otras relacionadas con el desarrollo motor y la lateralidad. Pero cabe señalar, que no existe ninguna referencia a los aspectos lingüísticos e incluso metalingüísticos. Tampoco en la prueba de Downing & Thackray (1974), donde se valoraban cuatro aspectos constituyentes de la madurez lectora: factores fisiológicos; factores ambientales; factores emocionales, motivacionales y de personalidad; y factores intelectuales.

Esta línea percepcionista no acababa de proporcionar una respuesta adecuada a aquellos niños/as que presentaban problemas de aprendizaje lectoescritor, ya que si bien mejoraban en los aspectos perceptivos entrenados, no producían mejoras en la competencia lectora, por lo que fueron cuestionadas al mismo tiempo que se desarrollaron los trabajos de Vellutino, Ellis y otros, que aportaban una explicación de tipo lingüístico para estas dificultades. En estos trabajos, se podía ver cómo la dislexia no era provocada por un mal funcionamiento del procesamiento auditivo, o una perturbación del sistema visual, sino que en ella estaban implicados el lenguaje oral del niño (pobreza de vocabulario, déficit en la codificación fonológica, dificultades gramaticales...) (Vellutino, 1987).

Así, volvemos a la cuestión anterior que es determinar cuándo se debe comenzar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. No hemos mencionado a este respecto otra variable, que si bien es externa al aprendiz, es capaz de ejercer una importante presión hacia estos aprendizajes. Se trataría del papel de los padres. Desde que los niños/as entran por la puerta del aula de Educación Infantil se plantean la pregunta de cuándo comenzará a leer mi hijo. Pregunta que realmente se transforma en otra: ¿cuándo le van a enseñar a leer a mi hijo? Para todos ellos, el hecho de que el niño/a lea se convierte en el objetivo principal porque para ellos saber leer, va a suponer una ventaja

cuando pasen a educación primaria. Es más, el saber leer se convierte en uno de los asuntos más relevantes de la socialización escolar (Clemente, 2001). En este sentido, es importante reseñar que cuando un alumno accede a la enseñanza formal de la lectoescritura, anteriormente ya ha comenzado de algún modo su proceso de alfabetización, si tenemos en cuenta que este comienza cuando los niños/as establecen contactos directos e indirectos con la cultura escrita, y es aquí donde las familias juegan un papel importante. Podemos decir que su función será la de colaborar en el aprendizaje de su hijo, sin olvidar que el proceso lector y escritor no son aptitudes naturales en los niños/as por lo que la persona que se debe encargar de su enseñanza, debe ser un experto que domine la metodología correcta para poder organizar y presentar al alumno los contenidos de modo adecuado.

Desde la investigación neurobiológica se nos da otra perspectiva de la madurez. Para poder leer dependemos de la capacidad de nuestro cerebro para relacionar e integrar la información de las áreas lingüísticas, auditiva y conceptual. Y para ello el cerebro necesita desarrollar todo el proceso de mielinización neuronal ya que es el que posibilita que la velocidad de conexión entre cada zona sea alta. Este desarrollo no es homogéneo en todo el cerebro humano, sino que difiere de una región cerebral a otra (Yakovlev & Lecours, 2001). Y en cualquier caso, esta mielinización no está completa hasta los cinco años o después como es el caso de las regiones cerebrales principales responsables de la integración visual, verbal y auditiva. Según Geschwind (1965), esto no ocurriría hasta aproximadamente los cinco y siete años de edad, es decir, cuando los niños se encuentran en pleno periodo de aprendizaje de la lectura. Además, según este investigador, la mielinización de estas regiones como la circunvolución angular es más lenta en los niños que en las niñas, lo que podría explicar algunos resultados como los de Wolf (2008) en los que se encontraron que hasta

los ocho años, las niñas son más rápidas que los niños en tareas de denominación (Wolf & Gow, 1985).

En este sentido, algunos de los hallazgos de tipo interligüístico llevados a cabo por Usha Goswani (2004), indican que los niños europeos que comenzaron a leer a los cinco años, lo hacían peor que los que comenzaban a los siete. Sin embargo, también existen casos constatados de niños cuyo aprendizaje exitoso de la lectura se inició alrededor de los cuatro años.

Lo que sí tiene claro la neurobiología es que a la edad de siete años, la red neuronal normal para la lectura se activa cuando ve un texto (Gaillard, Balsamo, Ibrahim, Sachs, & Xu, 2003) en estudios realizados con resonancia magnética. Lo que no se ha logrado es localizar o marcar con exactitud en punto de inicio de todo este proceso, ya que es muy difícil obtener datos del cerebro de un niño sin ruido dentro de un experimento. Del mismo modo, no es posible por razones metodológicas poder seguir todo el proceso lector desde su adquisición (Dehaene, 2014).

Dowing acuñó el término “readiness” por primera vez en 1963 en el “Report of the National Committee on Reading”. Hace referencia a la disposición de una persona para adquirir una determinada competencia, pero aplicado a la lectoescritura se trataría del momento óptimo de desarrollo en que cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional. Y en este sentido, Gallego (2006) habla de prerrequisitos lectores como aquellas habilidades que han de adquirirse de forma previa para aprender a leer de un modo eficaz; es decir, se trataría del momento óptimo del desarrollo en el que la persona puede aprender a leer, ya que posee los requisitos de tipo cognitivo y neurológico necesarios para ello (Alvarado, Puente, Fernández, & Jiménez, 2015). Estaríamos hablando de “reading readiness”.

En nuestro sistema educativo la enseñanza de la lectura y la escritura no se inicia de manera oficial y obligatoria hasta primero de la Educación Primaria, es decir, con seis años (aunque de un modo no oficial en muchos centros escolares, empiezan antes a los 5 años). En este sentido, sigue la estela de investigadores que entienden que el inicio de estos aprendizajes no se pueden realizar hasta que el alumno no ha adquirido la suficiente madurez psicológica (Condemarín, Chandwick, & Milicic, 1985; Revuelta & Guillen, 1987). Sin embargo, desde esta perspectiva, ¿cómo se justificaría que en nuestro propio país y antes de la Ley General de Educación (1970) la enseñanza se realizara de forma generalizada en la llamada escuela de párvulos? Los alumnos de estos centros tenían entre 4 y 5 años, y somos muchos los españoles que aprendimos a leer a esa edad. ¿Antes del año 1970 sí estábamos maduros para aprender a leer? Así, en el otro extremo, nos encontramos con aquellos que apoyan iniciar la enseñanza de la lectoescritura con carácter formal desde los 4 ó 5 años de edad, siendo esta intervención temprana un seguro contra el fracaso escolar derivado de las dificultades en el aprendizaje lectoescritor (Burns, Griffin, & Snow, 1999; González & Delgado, 2006; González, Martín, & Delgado, 2011, 2012; Swartz, Shook, & Klein, 2000; Vadasy & Sanders, 2008). Esta corriente augura una serie de ventajas asociadas al aprendizaje temprano no sólo en la lectura sino también en otros aspectos del desarrollo (Cohen, 1980). Aquí aparecerían las presiones desde el ámbito familiar, ya que consideran la lectura como un seguro para el éxito escolar de sus hijos. Estos estudios demuestran que los alumnos que aprenden a leer y escribir desde edades tempranas tienen menos riesgo de dificultades en el aprendizaje, mejor rendimiento académico y mejor rendimiento en lectura y escritura.

Según lo anterior, todos los métodos valdrían y ninguno sobraría en este camino que es la enseñanza de la lectoescritura. Clemente & Rodríguez (2014) se hacen eco de lo que muchos opinan al decir que

deberían ser los propios maestros los que decidieran en cada niño qué y cuándo deberían realizarse las tareas de un buen programa de alfabetización. Si tenemos en cuenta el concepto de lectura emergente (Yaden, Rowe, & MacGillivray, 2000; Peralta & Salsa, 2001; Reese, Cox, Harte, & MacAnally, 2003) la edad en la que da comienzo el proceso de aprendizaje del código escrito se inicia mucho antes de la enseñanza formal. De hecho, muchos de los prerrequisitos para este aprendizaje (y que hemos comentado en el capítulo 2) aparecen ya en muchas de estas situaciones literarias no formales, con juegos, por lo que cuando el niño llega a la escuela ya arrastra un historial relacionado con la lectura que pueden condicionar la toma de decisiones de los maestros/as.

Lo que sí creemos que es evidente es que la enseñanza temprana de la lectoescritura aporta una serie de ventajas importantes como para que se lleve a cabo. Por un lado, el rendimiento académico de estos alumnos se ve reforzado ya que el uso adecuado del código escrito les posibilita un buen acceso al curriculum de la educación primaria, dotando a estas enseñanzas de significado al posibilitar mucho antes en el alumno el desarrollo de habilidades de lectura de índole superior. Sabemos además, que ser lector repercute de un modo muy importante en el desarrollo del pensamiento, como lo demuestran los estudios de Cohen (1983) y Baghan (1990), por citar algunos clásicos. En ellos se puede comprobar como alumnos de incluso tres años son capaces de leer con total normalidad sin olvidar los aspectos semánticos de la lectura. Al mismo tiempo, el número de alumnos que desarrollan dificultades del aprendizaje tiende a disminuir, y en el caso de que estas aparezcan, la gravedad de esas dificultades es menor que en aquellos que comienzan a leer y escribir tardíamente.

Por otro lado, la insistencia en que esta enseñanza deba realizarse en entornos formales, es decir, adscrita a la escuela, viene avalada por los resultados obtenidos en investigaciones como la de Cole & Scribner

(1981), donde se evaluó la alfabetización en diversas situaciones presentando la situación escolar normalizada los mejores resultados.

En este sentido, podemos hablar del denominado efecto Mateo (Merton, 1968), que aplicado al campo educativo en el que estamos consistiría en conseguir un progreso excepcional de un estudiante como resultado de las altas expectativas puestas en él por el maestro en la escuela (Bourdieu, 1970). Así, si se aprovechan las oportunidades de mejora de las capacidades de los alumnos/as, se producirá un mejor rendimiento, más aprendizaje y un óptimo desarrollo. Es como si se tratara de una *bola de nieve*, ya que si consideramos importante que los primeros pasos en el aprendizaje sean lo más pronto y lo mejor posibles, debemos valorar todas las oportunidades de crecimiento y de optimización de las capacidades de nuestros alumnos/as (Jiménez, 2009). Lo interesante de este concepto es que es algo que puede ser controlado y usado en beneficio del alumno, en beneficio de la enseñanza temprana de la lectura y la escritura. Es el también llamado “efecto Pigmalion” (Rosenthal & Jacobson, 1968), que se ha observado en el plano de los docentes, ya sean de enseñanza obligatoria o postobligatoria como la universitaria (Pichardo, García, De la Fuente, & Justicia, 2007). Del mismo modo, que las madres no esperen a que un pediatra experto les indique que sus hijos están maduros para hablarles (Suárez, 2004) y desarrollar así el lenguaje oral, esta perspectiva nos habla de los beneficios de la estimulación efectiva del lenguaje para el desarrollo de este, al igual que ocurre en el desarrollo de la lectoescritura.

Así, hemos visto que, si bien todo el mundo se pone de acuerdo en la necesidad de planificar adecuadamente la instrucción de la enseñanza de la lectoescritura, y existe cierto consenso sobre la metodología empleada, no ocurre igual sobre la edad de inicio de esta. Aquí, las posturas se encuentran divididas entre los que opinan que es necesario esperar a que el alumnado adquiera la madurez

Marco Teórico

neuropsicológica y lingüística necesaria para poder aprender de modo adecuado las habilidades lectoescritoras, y aquella otra postura que considera que el alumno se encuentra preparado para adquirir estas habilidades desde edades tempranas como los tres o cinco años, siempre y cuando se proporcione la instrucción adecuada que facilite el desarrollo de las habilidades previas o prerrequisitos necesarias para la adquisición de las habilidades lectoras y escritoras.

Segunda Parte

Investigación Empírica

Objetivos e Hipótesis

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

El objetivo principal de este estudio que se presenta consiste en analizar los efectos en el lenguaje escrito (Lectura y Escritura) de la aplicación de un programa de intervención, según la edad de inicio que tienen los niños cuando se aplica, y de los contenidos curriculares propuestos en la misma. La finalidad de la intervención es optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas, fomentando el desarrollo cognitivo-lingüístico y priorizando el acto lectoescritor en el curriculum escolar, a través de una propuesta de cambio curricular.

1.2. Objetivos específicos

De un modo más específico se pretenden los siguientes objetivos:

- Elaborar y aplicar de un programa de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los niveles de 2º y 3º de Educación Infantil (4 y 5 años) y de 1º y 2º de Educación Primaria (6 y 7 años).

- Analizar los efectos en la lectura, la escritura y sus componentes de la aplicación del programa de intervención a los 5, 6 y 7 años. Con este objetivo se pretende averiguar la eficacia de los contenidos del programa de intervención en el aprendizaje de la lectura, escritura y sus componentes (Exactitud y Comprensión Lectora, Copia y Dictado).

- Analizar los efectos en la lectura, la escritura y sus componentes (Exactitud y Comprensión Lectora, Exactitud en Copia y Dictado) a los 5 y 6 años de edad de la aplicación del programa de intervención cuando se comienza a los 4 años y cuando se comienza a

los 5 años de edad. Con este objetivo se pretende averiguar si la edad de inicio del aprendizaje del lenguaje escrito influye en su optimización.

2. Hipótesis

En función de los objetivos que se han planteado, las hipótesis son las siguientes:

Se espera que los alumnos de cinco años a los que se les aplica el programa de intervención desde los cinco años (GI2) alcancen mejor rendimiento en *Exactitud Lectora (EL)* que a los alumnos a los que no se les aplica (GNI), a lo largo de todas las fases de intervención (5, 6 y 7 años).

Se espera que los alumnos de cinco años (GI2) a los que se les aplica el programa de intervención desde los cinco años alcancen mejor rendimiento en *Comprensión Lectora (CL)* que a los alumnos a los que no se les aplica (GNI), a lo largo de todas las fases de intervención (5, 6 y 7 años).

Se espera que los alumnos de cinco años (GI2) a los que se les aplica desde los cinco años el programa de intervención alcancen mejor rendimiento en *Lectura (L)* que a los alumnos a los que no se les aplica (GNI), a lo largo de todas las fases de intervención (5, 6 y 7 años).

Se espera que los alumnos de cinco años (GI2) a los que se les aplica el programa de intervención desde los cinco años alcancen mejor rendimiento en *Exactitud en Copia (EC)* que a los alumnos a los que no se les aplica (GNI), a lo largo de todas las fases de intervención (5, 6 y 7 años).

Se espera que los alumnos de cinco años (GI2) a los que se les aplica el programa de intervención desde los cinco años alcancen mejor

rendimiento en *Exactitud en Dictado (ED)* que a los alumnos a los que no se les aplica (GNI), a lo largo de todas las fases de intervención (5, 6 y 7 años).

Se espera que los alumnos de cinco años (GI2) a los que se les aplica el programa de intervención desde los cinco años alcancen mejor rendimiento en *Escritura (E)* que a los alumnos a los que no se les aplica (GNI), a lo largo de todas las fases de intervención (5, 6 y 7 años).

Se espera que los alumnos a los que se les comenzó a aplicar el programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a los cuatro años (GI1) de edad alcancen mejor rendimiento en *Exactitud en Lectura (EL)* que los alumnos que comenzaron el programa a los 5 años de edad (GI2), cuando alcancen 5 y 6 años.

Se espera que los alumnos a los que se les comenzó a aplicar el programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a los cuatro años (GI1) de edad alcancen mejor rendimiento en *Comprensión Lectora (CL)* que los alumnos que comenzaron el programa a los 5 años de edad (GI2), cuando alcancen 5 y 6 años.

Se espera que los alumnos a los que se les comenzó a aplicar el programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a los cuatro años (GI1) de edad alcancen mejor rendimiento en *Lectura (L)* que los alumnos que comenzaron el programa a los 5 años de edad (GI2), cuando alcancen 5 y 6 años.

Se espera que los alumnos a los que se les comenzó a aplicar el programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a los cuatro años (GI1) de edad alcancen mejor rendimiento en *Exactitud en Copia (EC)* que los alumnos que comenzaron el programa a los 5 años de edad (GI2), cuando alcancen 5 y 6 años.

Se espera que los alumnos a los que se les comenzó a aplicar el programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a los cuatro años (GI1) de edad alcancen mejor rendimiento en *Exactitud en Dictado (ED)* que los alumnos que comenzaron el programa a los 5 años de edad (GI2), cuando alcancen 5 y 6 años.

Se espera que los alumnos a los que se les comenzó a aplicar el programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a los cuatro años (GI1) de edad alcancen mejor rendimiento en *Escritura (E)* que los alumnos que comenzaron el programa a los 5 años de edad (GI2), cuando alcancen 5 y 6 años.

En definitiva, las seis primeras hipótesis hacen referencia a los objetivos 1 y 2. Las hipótesis 1, 2 y 3, a la influencia en la lectura de la intervención. Y las hipótesis 4, 5 y 6 a la influencia en la escritura de la intervención. Las seis restantes hipótesis hacen referencia a los objetivos 1 y 3. Las hipótesis 7, 8 y 9, a los efectos en la lectura de la edad de comienzo de la alfabetización. Y las hipótesis 10, 11 y 12, en la escritura.

Metodología

1. Muestra

La selección de los colegios participantes en la investigación se realizó por estratificación al azar, según la distribución por zonas socioculturales (altas, medias y bajas) de la capital de Málaga (González, 1993). Se seleccionaron al azar cinco colegios de áreas socioculturales medias y se formaron dos grupos de intervención (GI1 y GI2) y un grupo no intervenido (GNI). Los grupos de intervención se formaron con los grupos de alumnos de aquellos maestros/as pertenecientes a 3 de estos colegios que aceptaron voluntariamente participar en la investigación. El grupo no intervenido quedó formado por los grupos de alumnos de los 2 restantes colegios de las mismas zonas que no recibieron la aplicación del programa de intervención.

Así, la muestra estaba compuesta por un grupo de 105 alumnos de 3º de Educación Infantil, de los cuales 68 niños pertenecían a un grupo intervenido (GI2) y 37 niños al grupo no intervenido (GNI). De ellos, 32 y 20 son niños y 36 y 17 son niñas, respectivamente. La edad media del GI2 es 5.3 (DT= 0.5) y la edad media del GNI2 es 5.6 (DT= 0.5). (Tabla 2.1.). Por otro lado, se formó el otro grupo intervenido que estaba constituido por 86 alumnos de 2º de Educación Infantil (GI1), de los cuales 40 son niños y 46 son niñas, con una edad media de 4.4 (DT= 0.5). (Tabla 2.1.). De esta manera, la muestra quedó distribuida por dos grupos intervenidos, uno desde los 4 años (GI1) y otro desde los 5 años (GI2), y por un grupo no intervenido desde los 5 años (GNI).

Finalmente, cabe resaltar que todos los alumnos pertenecían a colegios de zonas socioculturales medias de la capital de Málaga, no presentan déficits físicos, psíquicos o sensoriales, y no recibían ningún tipo de intervención psicoeducativa al no presentar necesidades educativas especiales según los orientadores de los mismos.

Tabla 2.1. Distribución de la muestra

Nivel educativo	Grupos	N	Género		Edad		Total
			Niños	Niñas	Media	D.T.	
3° E. I. (5 años)	GNI	37	20	17	5.6	0.5	105
	GI2	68	32	36	5.3	0.5	
2° E.I. (4 años)	GI1	86	40	46	4.4	0.5	86

2. Variables e instrumentos de medida

Las variables del estudio han sido las siguientes: Lectura, Exactitud lectora, Comprensión Lectora, Escritura, Exactitud en copia y Exactitud en dictado. (Tabla 2.2)

Tabla 2.2. Variables de estudio

Lectura (L)
Exactitud lectora (EL)
Comprensión Lectora (CL)
Escritura (E)
Exactitud en Copia (EC)
Exactitud en Dictado (ED)

En el anexo 2 se presenta la Hoja de Registro con todas las variables del estudio, así como las puntuaciones máximas de cada prueba que se ha empleado para evaluarlas. A continuación se explican cada una de ellas y los instrumentos utilizados.

2.1. Lectura

La Lectura (L) se ha definido en términos de Exactitud y Comprensión Lectora. La variable Exactitud Lectora (EL) se refiere a los procesos subléxicos en el reconocimiento de letras, sílabas, palabras, pseudo-palabras, frases y textos. Por otro lado, la variable Comprensión Lectora (CL) hace referencia a los procesos léxicos y supraléxicos de la lectura que hacen posible la construcción del significado a partir de palabras, frases y texto.

Para la evaluación de la variable Lectura hemos usado una prueba de evaluación (Anexo 2) realizada teniendo en cuenta diferentes criterios del currículum escolar oficial, el tipo de vocabulario que se adquiere en el desarrollo infantil, parte de la prueba PHALE (González, 1993) y PROLEC (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 1996). Se divide en dos subpruebas, que miden Exactitud Lectora y Comprensión Lectora.

La prueba de Exactitud Lectora (REL) consta de varias subpruebas (Barba, Delgado, & González, 2004; González & Delgado, 2006; González, Martín, & Delgado, 2011):

- Reconocimiento de Letras: formada por veintiocho ítems que se corresponden con todas las letras del abecedario castellano.

- Reconocimiento de Sílabas: formada por dieciséis ítems que evalúan sílabas directas, inversas, trabadas y trabadas mixtas.

- Reconocimiento de Palabras: formada por dieciséis ítems que evalúan palabras monosílabas y trisílabas familiares e infrecuentes, que se presentan con ayuda de dibujos y posteriormente sin ellos.

- Reconocimiento de pseudopalabras: formada por ocho ítems de pseudopalabras bisílabas y trisílabas.

-Reconocimiento de frases: compuesta en total por seis frases. Dos frases de tres palabras sencillas y familiares, dos frases de cuatro palabras más complejas, una frase de cinco palabras trisílabas con sílabas inversas y por último una frase de seis palabras más complejas y menos familiares.

-Reconocimiento de textos: compuesta por seis textos, desde cortos, sencillos y frecuentes a otros más largos, complejos y menos frecuentes, donde se considera el número leídos correctamente en cada uno de ellos.

El resultado total en la prueba es el número de aciertos en cada una de las subpruebas.

La prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor f.35, siendo la variabilidad 43.75 % y el índice de adecuación muestras de .87. El análisis de los ítems indican índices de homogeneidad mayores que .30 y la consistencia interna es de .92 (González et al, 2014).

La prueba Comprensión Lectora (RCL), está compuesta por varias subpruebas (González, Martín, Delgado, & Barba, 2004; González & Delgado, 2006; González, Martín, & Delgado, 2011):

-Comprensión de Palabras: formada por diez ítems de asociación imagen-palabra y por cuatro ítems sobre definición de palabras que incluyen palabras concretas y familiares y palabras abstractas y menos familiares.

-Comprensión de Frases: incluye seis ítems de tipo cloze de varias alternativas.

-Comprensión de Textos: compuesta por seis textos con tres preguntas para cada uno de ellos, aumentando la complejidad de las preguntas desde los primeros a los últimos en términos de literalidad e inferencias.

La prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor f.35, siendo la variabilidad 43.85 % y el índice de adecuación muestras de .85. El análisis de los ítems indican índices de homogeneidad mayor que .30 y la consistencia interna es de .96 (González, Díaz-Giráldez, Martín, Delgado, & Trianes, 2014).

2.2. Escritura

La segunda de las variables, Escritura (E), se ha definido como Exactitud en Copia (EC) y Exactitud en Dictado (ED). La primera de ellas se refiere al reconocimiento y reproducción a la copia de letras, palabras y frases; mientras que la segunda hace referencia al reconocimiento y reproducción al dictado de letras, palabras, pseudopalabras, frases y textos.

La prueba de evaluación de la escritura fue elaborada según los contenidos curriculares oficiales, el vocabulario infantil, así como la frecuencia y la familiaridad con la que las unidades lingüísticas aparecen en castellano (anexo 3). Los ítems fueron secuenciados según la longitud, frecuencia, familiaridad y complejidad. Algunos se basan en la prueba TALE (Toro & Cervera, 1984), así como en pruebas de evaluación psicopedagógicas utilizadas por el Equipos de Orientación de un colegio concertado de Málaga.

La prueba de Exactitud en Copia (REC) está formada por varias subpruebas (González & Delgado, 2006; González, Martín, & Delgado, 2011):

-Copia de letras: formada por siete ítems, tres vocales y tres consonantes).

-Copia de palabras: formada por ocho palabras, bisílabas y trisílabas directas y trabadas.

-Copia de frases: compuesta por dos ítems, con tres y cinco palabras, respectivamente. El resultado en esta prueba es el número de palabras escritas correctamente.

La prueba de Exactitud en Dictado (RED) está formada por varias subpruebas (González & Delgado, 2006; González, Martín, & Delgado, 2011):

-Dictado de letras: formado por ocho ítems, con dos vocales y seis consonantes.

-Dictado de palabras: formado por ocho palabras monosílabas y trisílabas directas y trabadas.

-Dictado de pseudopalabras: formado por seis pseudopalabras bisílabas y trisílabas directas y trabadas.

-Dictado de frases: compuesto por cuatro ítems, cada uno de ellos con tres, cuatro y hasta cinco palabras bisílabas directas e inversas, polisílabas y palabras con sílabas trabadas. El resultado en esta prueba es el número de palabras escritas correctamente.

-Dictado de textos: formado por tres textos organizados de menor a mayor dificultad, desde frases frecuentes, sencillas y cortas hasta frases más largas, menos frecuentes y más complejas. El resultado en esta prueba es el número de palabras escritas correctamente.

Ambas pruebas muestran una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .37, siendo la variabilidad explicada de 51.15 % y 48.63, y el índice de adecuación muestras de .83 y .86, respectivamente. Todos los ítems tienen índices de homogeneidad mayores que .30 y la consistencia interna es de .94 y .95, respectivamente (González, Martín, & Delgado, 2011).

3. Diseño y procedimiento

El diseño de investigación de este trabajo es cuasiexperimental con cuatro medidas repetidas pretest-postest y tres fases de intervención, con dos grupos distintos de intervención (GI1 y GI2) y un grupo no intervenido (GNI). El diseño es longitudinal, ya que el estudio se realiza durante tres cursos académicos, analizándose los cambios intergrupos e intrasujetos.

Tabla 2.3. Fases de la Intervención

Periodos	Temporalización	Fase
Fase 1	Sept.-octubre	Evaluación Pretest
Fase 2	octubre-mayo	Aplicación 1er año Programa (2º y 3º E. I.)
Fase 3	junio	1ª Evaluación Postest
Fase 4	octubre-mayo	Aplicación 2º año Programa (3º E. I. y 1º E. P. O.)
Fase 5	junio	2ª Evaluación Postest
Fase 6	octubre -mayo	Aplicación 3er año Programa (1º E. P. O. y 2º E. P. O.)
Fase 7	junio	3ª Evaluación Postest

Como se indica en la tabla 2.3., se distinguen siete momentos dentro de la investigación. La primera fase, aquel en que tomamos como línea-base, se realizó entre los meses de septiembre y octubre, al

comienzo del curso y después de un breve periodo de adaptación de los niños al ambiente escolar, se evaluaron a los tres grupos (GNI, GI1, GI2). El resto de las evaluaciones, las que llamamos de post-test, se llevaron a cabo también en los tres grupos en el mes de junio, al finalizar cada curso escolar y antes de que los alumnos rompieran con la rutina escolar ocasionada por las fiestas de fin de curso y las evaluaciones finales. Estas evaluaciones corresponden con las fases 3, 5 y 7. Estas evaluaciones fueron llevadas a cabo de forma ciega por licenciados en Psicología entrenados en la aplicación y evaluación con las pruebas comentadas en el anterior capítulo. Se realizaron dentro del horario escolar, dentro del propio centro escolar y de forma individual. Los resultados de cada prueba se recogían en una hoja de registro individual donde se anotaban las puntuaciones de cada alumno/a en cada uno de los momentos de evaluación a lo largo de los cursos que duró la investigación.

Durante la fase segunda es cuando se elabora y aplica la primera fase del programa de intervención a los de 2º de Educación Infantil (E.I.) y 3º de Educación Infantil (E.I.) (grupos de 4 y 5 años, respectivamente). La cuarta fase se desarrolla en el segundo curso escolar en el que se aplica el segundo periodo del programa de intervención a los de 3º de E. I. y 1º de Educación Primaria (E.P.O.) (grupo de 5 y 6 años, respectivamente). Y en la última fase se aplica la tercera fase del programa de intervención, a los de 1º de E.P.O. y 2º de E.P.O. (grupo de 6 y 7 años, respectivamente).

En las fases de intervención con los grupos GI2 y GI1, en un primer momento se procedió a la elaboración del programa de intervención, para lo que se consultó el Diseño curricular de cada uno de los centros y se establecieron los contenidos, procedimientos y actitudes de cada uno de los cursos escolares (2º y 3º de Educación Infantil, 1º y 2º de Educación Primaria). Se secuenciaron por trimestres y se elaboraron y recopilaron materiales de trabajo tanto para los

alumnos/as como para los maestros/as-tutores/as que fueran en consonancia con los objetivos marcados. Antes de esto, se realizaron entrevistas individuales con los maestros/as para valorar sus expectativas y conocimientos acerca de la lectoescritura, así como la revisión de los proyectos curriculares de los diferentes centros en los que intervinimos.

Una vez elaborado el programa se pasó a presentárselo a los maestros/as participantes en él. Se elaboró un plan de formación continua del profesorado de carácter trimestral para familiarizarlos con los objetivos, contenidos y la metodología necesaria para llevar a cabo el programa. Del mismo modo, se desarrollaron charlas y talleres sobre el proceso lector y los métodos de lectura. Se recomendaron lecturas especializadas tanto para ellos/as como para utilizar con los alumnos/as. Además, se recopilaron materiales de actividades complementarios para facilitar la intervención en cada una de las áreas de trabajo.

A los sujetos de los grupos intervenidos, las maestras les aplican el programa en el aula durante tres cursos académicos. El tiempo de dedicación a la lectoescritura fue diario durante dos horas al día. Los sujetos de GNI fueron enseñados con el currículum oficial y el tiempo de dedicación a la lectoescritura fue variable.

A continuación, se expresan los objetivos y contenidos del programa de intervención para el GI1 y el GI2, así como los del currículum oficial para el GNI.

3.1. Programa de intervención

3.1.1. Objetivos Curriculares del Programa de intervención

El objetivo general del programa de intervención hace referencia a la optimización de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, desde una perspectiva cognitivo-lingüística y desde la priorización y sistematización del lenguaje escrito, en el curriculum escolar, como modo de enseñar y aprender los distintos contenidos curriculares.

De manera más específica, ofrece una propuesta de cambio curricular a través del fomento sistemático en el aula de la lectura y de la escritura, así como del conocimiento fonológico (conocimiento silábico y fonémico), del desarrollo fonológico (articulación y discriminación de fonemas), del desarrollo semántico (categorización de conceptos e identificación de familias léxicas) y del desarrollo morfosintáctico (identificación y distinción del valor de las palabras en distintos tipos de oraciones), desde las distintas materias escolares.

3.1.2. Contenidos del programa de intervención

Los contenidos del programa de intervención se distinguieron en distintas áreas (lectura y escritura propiamente dicha, desarrollo fonológico, desarrollo semántico, desarrollo morfosintáctico y conocimiento fonológico) y en distintas fases (tres trimestres en cada curso académico). La secuenciación de estos contenidos se ha organizado según criterios educativos y evolutivos, jerarquizándolos de menor a mayor dificultad y complejidad cognitiva. Como método de lectura se empleó “Érase una vez... El país de las letras” (Usero, A. 1994), ya que era el libro utilizado por la mayoría de los maestros de los colegios, y además, sigue un orden similar el orden de adquisición de las letras que el orden en la adquisición de los fonemas (vocales, nasales, oclusivas y fricativas, líquidas).

En cuanto a los contenidos propios de la lectura y la escritura se llevaron a cabo las siguientes actividades: reconocimiento de imágenes y pictogramas; reconocimiento, copia y dictado de todas las vocales y

consonantes, de palabras bisílabas y trisílabas; reconocimiento, copia y dictado de frases cortas con palabras familiares, lectura de cuento corto y comprensión de palabras, frases y cuento.

Por otro lado, con respecto a los contenidos relativos al desarrollo fonológico y al conocimiento fonológico se llevaron a cabo, en general, las siguientes actividades: articulación y discriminación de fonemas, conteo de sílabas que forman palabras, identificación de sílabas iniciales y finales en palabras, identificación de rimas, adicción y omisión de sílabas para formar palabras nuevas y encadenamiento de palabras, identificación de fonemas iniciales y finales en palabras, reconocimiento vocálico de palabras y adicción y omisión de fonemas para formar otra palabra.

En cuanto a las actividades llevadas a cabo para el fomento del desarrollo semántico se realizaron en general actividades del tipo definir dibujos, elegir el término que define a un dibujo, asociar dibujo-palabra y formar familias léxicas con dibujos.

Por último, para trabajar el desarrollo morfosintáctico se realizaron en general las siguientes actividades: ordenar dos o tres dibujos para construir y explicar una historia, ordenar de dos a cuatro palabras para construir frases con sentido y completar frases con palabras alternativas.

A continuación, se exponen los contenidos curriculares para cada nivel académico en su globalidad. En el anexo 4 quedan recogidos, a modo de resumen, todos los contenidos aplicados al segundo y al tercer curso de Educación Infantil, así como 1º y 2º de Educación Primaria, secuenciados por trimestre, donde se podrá ver más claramente la progresión en dificultad y complejidad existente en cada contenido trabajado.

3.1.2.1. Contenidos del programa de intervención para 2º de Educación Infantil

a) Primer Trimestre

En la Lectura, los contenidos a trabajar en este primer trimestre eran por un lado, reconocimiento de imágenes y pictogramas; reconocimiento de vocales (u, a, i, o, e); reconocimiento de las consonantes p, m; reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras; reconocimiento de frases cortas con esas palabras; y por otro lado, la comprensión de palabras y frases leídas con esas letras.

En cuanto a la Escritura los contenidos a trabajar en este trimestre eran: reconocimiento escritor en copia y dictado de las vocales (u, a, i, o, e) y de las consonantes p, m.; y reconocimiento escritor en copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras.

Por otro lado, en cuanto al Desarrollo Fonológico, durante este trimestre, se pretende trabajar la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento fonológico, los contenidos a trabajar son: la conciencia silábica (contar sílabas en palabras con las letras trabajadas); y la conciencia Fonémica (Identificación de vocales y consonante p, m, en posición inicial).

En el Desarrollo Semántico y Morfosintáctico, los contenidos que se van a trabajar durante este trimestre tratan de definir dibujos (personas, objetos, acciones..). Y de ordenar dos dibujos para construir una historia y explicarla.

b) Segundo trimestre

Aquí nos encontramos en cuanto al área de lectura: reconocimiento de pictogramas; reconocimiento de las letras n, ñ, l, s, t, j; reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras; reconocimiento de frases cortas con esas palabras; reconocimiento de cuento corto; y comprensión de palabras, frases y cuentos cortos con las palabras y frases trabajadas.

En Escritura los contenidos a trabajar en este trimestre eran: reconocimiento escritor en copia y dictado de las letras n, ñ, l, s, t, j; y reconocimiento escritor en copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras.

En cuanto al Desarrollo Fonológico, se trabajó la articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.

Y en lo que se refiere al Conocimiento Fonológico, los contenidos a trabajar fueron en Conciencia Silábica, la identificación de sílabas iniciales con las letras trabajadas. Y por otro, en Conciencia Fonémica, la identificación de consonantes iniciales e identificación de consonantes en cualquier posición con las letras trabajadas.

El Desarrollo Semántico y Morfosintáctico, se trabajó como: elegir el término que define a un dibujo (personas, objetos, acciones...); asociar dibujo-palabra y definirla; y ordenar tres dibujos para construir una historia y explicarla y ordenar dos palabras para construir una frase, con las palabras y frases trabajadas.

c) Tercer trimestre

En Lectura, los contenidos a trabajar fueron: reconocimiento de pictogramas; reconocimiento de las letras d, b, c; reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras; reconocimiento de frases cortas con

esas palabras; reconocimiento de cuento corto; y comprensión de palabras, frases y cuento corto con las letras trabajadas.

En segundo lugar, en Escritura los contenidos a trabajar fueron: reconocimiento escritor en copia y dictado de las letras d, b, c; y reconocimiento en copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras, con las palabras y frases trabajadas.

En tercer lugar, el Desarrollo Fonológico se trabajó como articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.

En penúltimo lugar, el Conocimiento Fonológico se trabajó como Conciencia Silábica (identificar sílabas finales y rimas); y como conciencia Fonémica (reconocimiento estructura vocálica de palabras con las letras trabajadas).

Por último, el Desarrollo Semántico y Morfosintáctico se trabajó en formar conjuntos de dibujos de distintas categorías (animales, ropas, juguetes, alimentos...); y en ordenar tres palabras para construir una frase y completar frases (dos/tres palabras) ofreciéndoles alternativas, utilizando, para ello, las palabras y frases que hayan trabajado.

3.1.2.2. Contenidos del programa de intervención para 3º de Educación Infantil

a) Primer trimestre

En el área de Lectura los contenidos hacían referencia al reconocimiento de imágenes y pictogramas, reconocimiento de vocales y consonantes (p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d), reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras, reconocimiento de frases con esas palabras, reconocimiento de cuento corto, comprensión de palabras, frases y cuento corto que contengan esas palabras y frases.

En el área de Escritura se fomenta la copia y dictado de las vocales y consonantes trabajadas en lectura (p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d), así como copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras, y copia y dictado de frases con esas palabras.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se trabajó la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (contar sílabas en palabras trabajadas), y conciencia fonémica (identificar vocales y consonantes: p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d, en posición inicial).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos definir dibujos (personas, objetos, acciones...), y elegir el término que define un dibujo.

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían ordenar dos o tres dibujos para construir historias, y ordenar dos palabras para construir una frase con las palabras y frases trabajadas en lectura y escritura.

b) Segundo trimestre

En el área de Lectura los contenidos hacían referencia al reconocimiento de pictogramas, reconocimiento de las letras (y, b, v, z, c (e, i), r, f, h, ch, k), reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras, reconocimiento de frases con esas palabras, reconocimiento de cuento corto, comprensión de palabras, frases y cuento corto que contengan esas palabras y frases.

En el área de Escritura se empleaba folio, papel pautado y cuadriculado después, para copia y dictado de las letras trabajadas en lectura (y, b, v, z, c (e, i), r, f, h, ch, k), así como copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras, y copia y dictado de frases con esas palabras.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se trabajó la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (identificar sílabas iniciales y finales con las letras trabajadas, e identificar rimas), y conciencia fonémica (identificar consonantes: y, b, v, z, c (e, i), r, f, h, ch, k, en cualquier posición y reconocimiento de la estructura vocálica de palabras que contienen las letras trabajadas).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos el asociar dibujo-palabra y definirlos y formar conjuntos de palabras de distintas categorías (animales, alimentos...)

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían actividades del tipo de ordenar tres o cuatro dibujos para construir historias, y ordenar tres palabras para construir una frase.

c) Tercer trimestre

En el área de Lectura los contenidos hacían referencia al reconocimiento de pictogramas, reconocimiento de las letras(c (a, o, u), q, g, x, w), reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras, reconocimiento de frases con esas palabras, reconocimiento de cuentos cortos, comprensión de palabras, frases y cuento corto que contienen esas palabras y frases.

En el área de Escritura se fomenta la copia y dictado de las vocales y consonantes trabajadas en la lectura (c (a, o, u), q, g, x, w), así como copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras, y copia y dictado de frases con esas palabras.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se siguió trabajando la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (añadir y omitir sílabas para formar palabras nuevas y encadenamiento de palabras), y conciencia fonémica (identificar fonemas en posición final y omitir y añadir fonemas dentro de una palabra para formar otra).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos formar conjuntos de dibujos de distintas categorías (ropas, sitios de la ciudad, partes del cuerpo, utensilios...).

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían actividades del tipo de ordenar tres o cuatro palabras para construir una frase con las palabras trabajadas, y completar frases de tres o cuatro palabras ofreciéndoles alternativas.

3.1.2.3. Contenidos del programa de intervención para 1º de Educación Primaria

a) Primer trimestre

En el área de Lectura los contenidos hacían referencia en un primer momento a repasar todas las letras estudiadas en el curso anterior. Después los contenidos se centran en el reconocimiento de sílabas inversas con s, l, n, r, j, z, m; reconocimiento de palabras bisílabas y trisílabas (cortas y familiares), reconocimiento de frases con esas palabras, reconocimiento de cuentos cortos (dos cuentos mínimos), comprensión de frases de 3-4 palabras, y de cuentos cortos. Se incluye el respeto de las pausas y ritmo durante la lectura.

En el área de Escritura comenzamos con repaso de los contenidos del curso anterior; se fomenta la copia/dictado de sílabas inversas con

s, l, n, r, j, z, m; copia/dictado de frases (3-4 palabras); respetar el espacio entre palabras; mantener la organización y direccionalidad en el papel; y redacción dirigida con dibujos.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se trabajó la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (contar sílabas en palabras trabajadas, identificar sílabas iniciales y la identificación de rimas); y conciencia fonémica (identificar fonemas trabajados en posición inicial, final y media; y contar fonemas en palabras trabajadas).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos definir oralmente palabras; asociar dibujos a frases; y clasificar dibujos por categorías semánticas.

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían contar palabras en una frase oral y escrita; convertir/identificar masculinos-femeninos y singulares- plurales; ordenar 3-4 palabras para construir una frase; completar frases con palabras de apoyo; y ordenar frases para formar una historia.

b) Segundo trimestre

En el área de Lectura comenzamos repasando las letras y palabras del primer trimestre. Después los contenidos hacen referencia al reconocimiento de sílabas inversas con p, b, d, t, c, g, f; reconocimiento de sílabas directas dobles pr/pl, br/bl, tr, dr; reconocimiento de palabras cortas y poco frecuentes (bisílabas y trisílabas); reconocimiento de frases (4-6 palabras); con las palabras trabajadas reconocimiento de cuentos cortos (dos como mínimos); comprensión de palabras, frases (de 4 a 6 palabras) y cuentos cortos

explicitando oralmente y por escrito las ideas principales; y el buen uso de la entonación, pausas y ritmo en la lectura oral.

En el área de Escritura comenzamos con repaso de los contenidos del primer trimestre; y se fomenta la copia y dictado de sílabas inversas con p, b, d, t, c, g, f; copia y dictado de sílabas directas dobles pr/pl, br/bl, tr, dr; copia/dictado de palabras poco familiares (bisílabas, trisílabas); copia y dictado de frases de 4-6 palabras; respetar el espacio entre palabras; mantener la organización sobre el papel; respetar la direccionalidad de la escritura; la aplicación de normas de ortografía (m antes de p/b, mayúsculas en nombres propios y en inicio de frase); y el fomento de la composición escrita dirigida mediante palabras dadas.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se trabajó la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (identificar sílabas iniciales, medias y finales con las letras trabajadas; identificar rimas; y añadir y omitir sílabas para formar palabras); y conciencia fonémica (identificar fonemas en cualquier posición y contar fonemas).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos definir oralmente palabras; asociar dibujos a frases; clasificar palabras por categoría semántica; y detectar absurdos de contenidos.

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían actividades del tipo de convertir/identificar masculino-femenino y singular-plural; buscar palabras sinónimas; contar palabras en una frase (oral y escrita); ordenar 4-6 palabras para formar frases; y completar frases sin apoyos.

c) Tercer trimestre

En el área de Lectura comenzamos repasando las letras y palabras del segundo trimestre. Después los contenidos hacen referencia al reconocimiento de sílabas directas dobles cr/cl, fr/fl, gr/gl; reconocimiento de sílabas mixtas dobles; reconocimiento de signos de puntuación (interrogación, exclamación y punto); reconocimiento de palabras cortas y largas poco frecuentes; reconocimiento de frases largas; reconocimiento de cuentos cortos (dos mínimo), comprensión de frases (6-10 palabras trabajadas) y de cuentos cortos con explicación oral y escrita de las ideas principales; y buen uso de la entonación, pausas y ritmo en lectura oral.

En el área de Escritura comenzamos con el repaso de los contenidos del segundo trimestre; se fomenta la copia y dictado de sílabas directas dobles (cr/cl, fr/fl, gr/gl); la copia y dictado de c (a, o, u), q, g, x, w; y copia y dictado de sílabas mixtas dobles; copia y dictado de palabras poco frecuentes (bisílabas y trisílabas); copia y dictado de frases (6-10 palabras trabajadas); respetar el espacio entre palabras; mantener la organización sobre el papel; respetar la direccionalidad; y el fomento de la composición escrita espontánea de textos sencillos (felicitaciones, recados...); respetar las normas de ortografía (signos de puntuación, m antes de p/b, uso de mayúsculas en nombres propios y en inicio de frases).

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se siguió trabajando la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (añadir y omitir sílabas para formar palabras nuevas y encadenar palabras), y conciencia fonémica (omitir y añadir fonemas para formar palabras y encadenar palabras).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos definir oralmente palabras; asociar dibujo-frase; clasificar palabras por categorías semánticas; y detectar absurdos de contenidos.

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían: convertir e identificar masculino/femenino y plurales/singulares; buscar sinónimos y antónimos; contar palabras en una frase oral y escrita; ordenar 6-10 palabras para construir una frase; completar frases sin apoyo; ordenar 3-5 frases y construir una historia.

3.1.2.4. Contenidos del programa de intervención para 2º de Educación Primaria

a) Primer trimestre

En el área de Lectura los contenidos se centran en el reconocimiento de todas las sílabas inversas y mixtas; en el reconocimiento de palabras cortas y largas, conocidas y desconocidas; reconocimiento de frases (10 palabras o más); en el reconocimiento de cuentos cortos (4 libritos); el aprendizaje del abecedario; en el fomento de la comprensión de textos a través de preguntas orales y escritas sobre ideas explícitas de textos narrativos (personajes, desarrollo y conclusión); resumen de las ideas de un texto narrativo; cambiar el final de un cuento; poner título a un texto; fomentar estrategias de comprensión lectora a través de preguntas sobre lo que no se comprende; y la lectura del texto; fomentar el respeto de las pausas en puntos, la entonación en oraciones exclamativas e interrogativas, y el no uso del silabeo.

En el área de Escritura, se fomenta el dictado de palabras con todo tipo de sílabas, de frases de 6 o más palabras y de textos (4 frases); el respeto por el espacio interpalabras; respeto de la direccionalidad y organización sobre el papel; el fomento del uso de normas ortográficas

(punto, exclamación, interrogación, m antes de p/b, mayúsculas en nombres propios y e inicio de frases); la composición escrita dirigida mediante dibujos y palabras dadas (al comienzo y al final de frases); la corrección de dictados y composición escrita propios y de compañeros.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se trabajó la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (añadir y omitir sílabas para formar palabras nuevas y encadenar palabras por sílabas finales), y conciencia fonémica (omitir y añadir fonemas para formar palabras, encadenar palabras por fonemas finales y deletrear palabras monosílabas/bisílabas directas e inversas).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos detectar absurdos de contenidos; búsqueda de sinónimos y antónimos; y construir y resolver sopas de letras con definiciones.

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían ordenar palabras para formar frases; ordenar frases para formar textos; y transformar masculinos a femeninos y singulares a plurales.

b) Segundo trimestre

En el área de Lectura, se propone el reconocimiento de todas las sílabas mixtas; el reconocimiento de frases (10 palabras o más); el reconocimiento de cuentos (4 como mínimo); el aprendizaje del abecedario; el fomento de la comprensión lectora a través de preguntas escritas sobre ideas principales y secundarias explícitas e implícitas en textos expositivos, resumen escrito de las ideas de un texto expositivo, cambiar el final de un cuento o texto; poner título a un texto, predecir el final de un cuento; el fomento de la autorregulación en comprensión lectora a través de fomentar autopreguntas sobre lo que no se comprende, releer el texto cuando no se comprenda y fomentar el uso

del diccionario; se propone también fomentar el respeto de las pausas en puntos, la entonación en exclamativas e interrogativas, y el no uso del silabeo.

En el área de Escritura, se fomenta el dictado de frases de 8 ó más palabras y de textos (5-6 palabras); y el respeto del espacio interpalabras; y de la direccionalidad y organización sobre el papel; el empleo de las normas ortográficas (punto, exclamación, interrogación, comas, m antes de p/b, usos de b/v, y uso de la h en palabras frecuentes); también se propone como actividades la composición escrita dirigida mediante palabras y/o frases dadas (comienzo y final de frase); composición espontánea; realización de un cuento en grupo; y la corrección de los escritos propios y de compañeros.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se trabajó la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (encadenar palabras por sílabas finales, y sustituir sílabas para formar palabras), y conciencia fonémica (sustituir fonemas para formar palabras; encadenar palabras por fonemas finales; deletrear monosílabas/bisílabas/trisílabas directas, inversas y mixtas; formar palabras con letras sueltas; y adivinar palabras deletreadas monosílabas/bisílabas con directas e inversas).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos detectar absurdos de contenidos; búsqueda de sinónimos; construir y resolver crucigramas con definiciones; y fomentar el uso del diccionario.

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían ordenar frases para formar textos; detectar frases con errores de concordancia de artículo-nombre y sujeto- verbo; identificar interrogativas y exclamativas; y transformar negativas a afirmativas y viceversa.

Tercer trimestre

En el área de Lectura, se propone el reconocimiento de cuentos (4 como mínimos); el aprendizaje del abecedario; preguntas escritas sobre ideas (principales y secundarias) explícitas e implícitas en textos expositivos; el resumen escrito de las ideas principales y secundarias de un texto expositivo; poner títulos a un texto; predecir el final de un cuento; fomentar las autopreguntas sobre lo que no se comprende; releer el texto cuando no se comprenda; fomentar el uso del diccionario; el fomento de las pausas en guiones, la entonación en oraciones exclamativas e interrogativas, y el no uso del silabeo.

En el área de Escritura, se propone dictado de textos (6 ó más frases); respetar el espacio interpalabras, y la direccionalidad y organización sobre el papel; se fomenta el uso de las normas ortográficas (punto, exclamación, interrogación, comas, m antes de p/b, usos de b/v, y uso de la h en palabras frecuentes); la composición escrita espontánea con organización de ideas (descripciones de objetos, personas y sucesos); realización individual de un cuento, y corrección de los escritos propios y de los compañeros.

En cuanto a Desarrollo Fonológico, se siguió trabajando la articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.

En Conocimiento Fonológico se trabajó conciencia silábica (encadenar palabras por sílabas finales y sustituir sílabas para formar palabras), y conciencia fonémica (sustituir fonemas para formar palabras; formar palabras con letras sueltas; adivinar palabras deletreadas monosílabas/bisílabas/trisílabas con sílabas directas, inversas y mixtas; deletreo invertido con palabras monosílabas/bisílabas con sílabas directas e inversas).

En Desarrollo Semántico se incluyeron como contenidos construir crucigramas con definiciones; y fomentar el uso del diccionario.

Y en Desarrollo Morfosintáctico se incluían actividades de ordenar frases para formar textos; detectar frases con errores de concordancia de sujeto-verbo; identificar interrogativas y exclamativas; y poner signos de puntuación a un texto.

3.2. Objetivos y contenidos del Curriculum oficial escolar

A continuación, se presentan los objetivos y contenidos curriculares que son desarrollados para el grupo no intervenido (GNI), que coinciden con el curriculum oficial que desarrolla la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (MEC, 1990).

En primer lugar, se presentan los contenidos y objetivos de la enseñanza relacionada con la lengua oral y escrita propuesta para 2º y 3º de Educación Infantil. Y en segundo lugar, se presentan los contenidos y objetivos de la enseñanza relacionada con la lengua oral y escrita propuesta para 1º y 2º de Educación Primaria.

3.2.1. Objetivos y contenidos para 2º y 3º de Educación Infantil

Los objetivos de la Educación Infantil de la LOGSE (MEC, 1990) están desarrollados en nuestro Estado por el Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece los aspectos básicos del curriculum de Educación Infantil (MEC, 1991a). La comunidad autónoma de Andalucía, con plenas competencias transferidas en materias de educación, aplica el Decreto 107/1992, de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (CECJA, 1992a). La Orden de 16 de marzo de 1993 (CECJA, 1993) desarrolla el curriculum en nuestra comunidad

autónoma de los Decretos 1330/1991 (MEC, 1991a) y de 107/1992 (CECJA, 1992a), por la que se establece que los objetivos del ámbito de Comunicación y Representación para el Segundo Ciclo de la Etapa de Educación Infantil en cuanto al uso y conocimiento de la lengua, son los siguientes:

a) *Comunicación oral*

- Utilización del lenguaje oral, como medio de comunicación con los otros: con diferentes interlocutores, con diferentes contextos, con distinto contenido e intenciones.
- Comprensión de las intenciones comunicativas de adultos y niños en las diferentes situaciones y actividades.
- Producción de mensajes orales referidos a necesidades, emociones, deseos, intenciones, informaciones, propuestas, opiniones.
- Utilización oral de frases de distinto tipo: afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas,...
- Enriquecimiento de las estructuras morfológicas y términos que hacen referencia a género, número, lugar, tiempo, persona,...
- Adquisición progresiva de los sonidos de la lengua y de su empleo mediante una pronunciación adecuada.
- Evocación y relato de hecho, situaciones, acontecimientos, cuentos, historias, debidamente ordenados en el tiempo.

- Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico. Uso del diálogo y participación en conversaciones colectivas como forma de interactuar con los otros.
- Utilización adecuada de las formas socialmente establecidas para saludar, despedirse, solicitar.
- Comprensión y reproducción oral de algunos textos, leídos por adultos, de tradición cultural andaluza.
- Producción de textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, canciones, pareados, y adivinanzas.
- Reconocimiento y valoración del lenguaje oral como instrumento para comunicar los sentimientos, ideas, intereses propios y conocer los de los otros.
- Interés por expresar opiniones, defender ideas, y coordinar su punto de vista con el de los otros.
- Actitud de respeto a las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio con los demás.

b) Comunicación escrita

- Descubrimiento del lenguaje escrito como medio de comunicación con los otros.
- Identificación de algunos medios e instrumentos de uso cotidiano en su medio habitual que utilizan la lengua escrita en combinación con la expresión plástica.

- Producción e interpretación de códigos de simbolización gráfica.
- Identificación de algunas palabras escritas muy significativas en la vida del niño que hagan referencia a su entorno habitual y cotidiano.
- Comprensión y producción de imágenes debidamente secuenciadas.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión.
- Actitud favorable hacia el uso de libros de imágenes y cuentos infantiles.

3.2.2. Objetivos y contenidos para 1º y 2º de Educación Primaria

Los objetivos de la Educación Primaria de la LOGSE (MEC, 1990) están desarrollados en nuestro Estado por el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (MEC, 1991b) así como por el Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículum de Educación Primaria (MEC, 1991c). En nuestra comunidad autónoma de Andalucía, con plenas competencias transferidas en materias de educación, se aplica el Decreto 105/1992, de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (CECJA, 1992b). La Orden de 5 de noviembre de 1992 (CECJA, 1992c) concretiza en el Área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria, el área de comunicación oral y escrita. Los contenidos son los siguientes:

a) *Comunicación oral*

- Participación como hablante y como oyente en conversaciones respetando normas elementales (atención, escucha, turnos, etc.)
- Comprensión de textos orales breves atendiendo a las diferentes intenciones y características de la situación de comunicación.
- Comprensión oral de textos literarios (cuentos, relatos) atendiendo al sentido global y a sus elementos directos y explícitos.
- Comprensión oral de textos atendiendo a sus relaciones que se establecen entre los elementos del texto.
- Relatar oralmente experiencias, sentimientos y opiniones ordenadamente
- Memorización y reproducción de textos orales de manera estructurada y empleando formas elementales que den cohesión al texto (recitación y representación).

b) *Comunicación escrita*

- Correspondencia grafema –fonema.
- Lectura de textos breves y sencillos apoyados con imágenes.
- Lectura de textos literarios (poemas, cuentos).

- Comprensión de textos escritos sencillos atendiendo al sentido global.
- Formulación de conjeturas a partir de indicadores sencillos del texto y sugeridos por el profesor (título o ilustraciones)
- Separación de palabras
- Dirección y sentido de la escritura, linealidad, distribución del papel, separación de palabras y trazo.

4. Análisis de los datos

Para la 1^a hasta la 6^a hipótesis, se calculan los estadísticos descriptivos de L, EL, CL, E, EC y ED para los grupos GI2 y GN, así como las diferencias entre grupos. Para poder contrastar la existencia de diferencias significativas entre el GI2 y el GNI en cada una de las evaluaciones y en cada una de las variables de estudio, se realiza Análisis de la Varianza de medidas repetidas de un factor, tras comprobar los supuestos paramétricos de esfericidad y homogeneidad. Finalmente, se analizan las comparaciones post-hoc ajustada mediante la prueba de Bonferroni entre grupos y en cada grupo para una de las variables.

En cuanto a las hipótesis 7^a a 12^a, se calculan los estadísticos descriptivos de L, EL, CL, E, EC y ED para los grupos GI1 y GI2 y tras comprobar el no cumplimiento de los supuestos de homogeneidad de la varianza, se utiliza la prueba U de Mann-Whitney.

Resultados

1. Análisis de la lectura y la escritura desde los 5 años a los 7 años entre GI2 y GNI

A continuación, se exponen los resultados para la comprobación de las hipótesis 1º a 6º que hace referencia al análisis de las diferencias en EL, CL, L, EC, ED y E de los alumnos de 5 años (3º E. I.) intervenidos en el programa y no intervenidos, hasta que alcanzan los 7ª años (2º E. P. O.).

1.1. Análisis del rendimiento en Exactitud Lectora

Se exponen los estadísticos descriptivos del Rendimiento en Exactitud Lectora en el GNI y en el GI2 en cada evaluación en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Estadísticos descriptivos de EL en cada grupo y evaluación

Evaluación	Grupo	\bar{x}	S_x
EL1	GI2	10.52	12.44
	GNI	7.07	8.18
EL2	GI2	86.16	76.15
	GNI	45.29	60.50
EL3	GI2	300.50	65.33
	GNI	212.93	144.26
EL4	GI2	323.06	323.06
	GNI	250.21	250.21

Se observa en la tabla 3.1. y la figura 3.1. que las puntuaciones del Grupo Intervenido 2 son superiores a las que presenta el Grupo No Intervenido en todas las evaluaciones. Más concretamente, se encuentra que en la primera evaluación las puntuaciones del GI2 ($\bar{x}=10.52$ y $S_x=12.44$) son algo más elevadas que las del GNI ($\bar{x}=7.07$ y $S_x=8.18$). Así mismo, en la segunda evaluación ocurre de modo similar, dado que el GI ($\bar{x}=86.16$ y $S_x=76.15$) vuelve a obtener puntuaciones

superiores al GNI ($\bar{x} = 45.29$ y $s_x = 60.50$). En la tercera evaluación se repiten los resultados, al tener puntuaciones más elevadas el GI ($\bar{x} = 300.50$ y $s_x = 65.33$) que el GNI ($\bar{x} = 212.93$ y $s_x = 144.26$). Por último, en la cuarta evaluación de nuevo el GI ($\bar{x} = 232.06$ y $s_x = 39.48$) obtiene puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 250.21$ y $s_x = 118.66$).

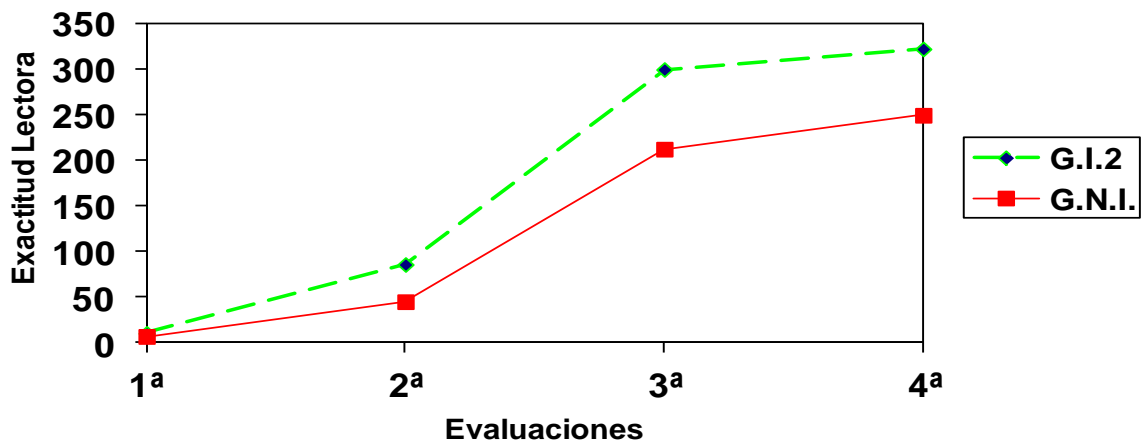


Figura 3.1. Exactitud Lectora. Representación gráfica de las puntuaciones medias de EL en las cuatro evaluaciones, según los grupos

En definitiva, como se observa en la representación gráfica, ambos grupos evolucionan progresivamente en EL a lo largo de las distintas evaluaciones, pero las puntuaciones obtenidas por el GI2 son más elevadas que las del GNI en todas las evaluaciones.

Para analizar si las diferencias encontradas entre el GI2 y GNI son estadísticamente significativas se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas en un solo factor, así como las comparaciones por pares post-hoc ajustadas mediante Bonferroni.

En cuanto a los supuestos, se ha contrastado el *supuesto de esfericidad* con la prueba de Mauchly. Mediante $\chi^2=48.86$ y $p<0.00$ se rechaza la hipótesis nula sobre la existencia de dicho supuesto. Este supuesto se corrige por Épsilon de Huynh-Feldt con $\epsilon=0.76$, que se utiliza para los contrastes del factor intrasujeto así como para la interacción de evaluación y grupo. Otro de los supuestos al cual se hace referencia es la *homogeneidad de las varianzas*. Mediante la prueba de Levene se mantiene la hipótesis nula, por la que se comprueba que las varianzas entre los dos grupos en cada una de las evaluaciones son similares, con $F(1, 176)=0.72$ y $p=0.39$.

En la tabla 3.2. se presentan los resultados del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Se observa que la diferencia *entre grupos*, con $F(1, 176)=550.96$ y $p<.001$, es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las varianzas entre GI2 y GNI. En este sentido, existen diferencias significativas entre los dos grupos en las distintas evaluaciones en EL. Así mismo, el tamaño del efecto ($\eta^2=.87$) y la potencia observada ($\beta=1$) son elevadas, lo que indica que los análisis son robustos y dichas diferencias se deben al efecto de la intervención.

Tabla 3.2. Resultados de ANOVA MR para la EL

Fuente Variación	GL	MC	F	p	η^2	β
Intersujetos						
Grupo	1	4385344.05	550.96	.00	.87	1.00
Error	76	7959.39				
Intrasujetos						
Evaluación	2.30	1135698.10	311.39	.00	.80	1.00
Eval. x Grupo	2.30	20807.90	5.70	.00	.07	0.89
Error	.175.32	3647.15				

Nota: Calculado con alfa = .05

En cuanto al *factor intrasujeto*, se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las puntuaciones entre las cuatro evaluaciones en EL $F(2.30, 175.32)=311.39$ y $p<.001$), ya que las diferencias existentes son estadísticamente significativas. El tamaño del efecto ($\eta^2=.804$) y la potencia observada ($\beta=1$) nos indican que los análisis son consistentes. Esto indica que existen diferencias en cada grupo en las distintas evaluaciones. El modelo explicativo de contraste estadísticamente significativo para el análisis intrasujeto es cúbico, con $F(1, 176)=65.05$ y $p = .001$.

Por otra parte, la *interacción* entre evaluación y grupo es estadísticamente significativa ($F(2.30, 175.32)= 5.70$ y $p < .01$), lo que indica que las puntuaciones de EL en las evaluaciones presentan diferencias según el grupo al que pertenecen los sujetos. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .07$) y la potencia observada ($\beta = 0.89$) son indicadores de la robustez de los análisis realizados. Esto indica que existen diferencias a favor del GI2 a lo largo de las distintas evaluaciones y que el efecto de la intervención es elevado. El modelo explicativo de contraste de la interacción estadísticamente significativo es de tipo lineal, con $F(1, 176)=12.63$ y $p < .001$.

A continuación, se exponen *las comparaciones múltiples de la interacción* entre los factores evaluación y grupo realizados mediante pares ajustados por Bonferroni.

Tabla 3.3. Diferencias en EL entre grupos en cada evaluación

EVALUACIONES	(I) GRUPO	(J) GRUPO	\bar{x} (I-J)
1	GI2	GI2	3.44
	GNI	GNI	-3.44
2	GI2	GI2	40.87
	GNI	GNI	-40.87
3	GI2	GI2	87.57 *
	GNI	GNI	-87.57 *
4	GI2	GI2	72.84 *
	GNI	GNI	-72.84 *

* $p < .05$. ** $p < .001$.

En la tabla 3.3. se presentan los contrastes entre medias de los grupos en cada una de las evaluaciones. Como se puede observar, las diferencias encontradas entre el GI2 y el GNI en la primera evaluación no resultan ser estadísticamente significativas (\bar{x} (I-J) = 3.44 y $p = .32$). Tampoco son estadísticamente significativas las diferencias encontradas entre el GI2 y el GNI en la segunda evaluación (\bar{x} (I-J) = 40.87 y $p = 0.06$). En cambio, se observa que las diferencias encontradas entre los grupos son estadísticamente significativas en la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = 87,57 y $p = 0.001$) y en la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = 72.84 y $p = 0.00$), a favor del GI.

Tabla 3.4. Diferencias en EL entre evaluaciones en cada grupo

Grupo	(I) EV	(J) EV	\bar{x} (I-J)	
GI2	1	2	-75.64	*
		3	-289.98	*
		4	-312.54	*
	2	1	75.64	*
		3	-214.34	*
		4	-236.90	*
	3	1	289.98	*
		2	214.34	*
		4	-22.56	*
	4	1	312.54	*
		2	236.90	*
		3	22.56	*
GNI	1	2	-38.21	
		3	-205.85	*
		4	-243.14	*
	2	1	38.21	
		3	-167.64	*
		4	-204.92	*
	3	1	205.85	*
		2	167.64	*
		4	-37.28	
	4	1	243.14	*
		2	204.92	*
		3	37.28	

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Finalmente, se presentan en la tabla 3.4. las diferencias entre las medias en cada grupo según las distintas evaluaciones. En el GI2 se observa que todas los contrastes entre evaluaciones son estadísticamente significativos: entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J) = - 75.64 y $p = 0.00$), entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -289.98 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -312.54 y $p = 0.00$), entre la segunda y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = - 214.34 y $p = 0.00$), y entre la segunda y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -236.90 y $p = 0.00$). Como se observa, los sujetos del GI2 presentan mayores puntuaciones a medida que aumentan las evaluaciones (Figura 3.1.).

En cambio, en el GNI no todas las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. Más concretamente, se observa que no existen diferencias significativas entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J) = -38.21 y $p = 0.25$) y entre la tercera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -37.28 y $p = 0.06$). En cambio, las diferencias que son estadísticamente significativas en este grupo se encuentran entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -205.85 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = - 243.14 y $p = 0.00$), y entre la segunda y tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -167.64 y $p = 0.00$). Los sujetos del GNI presentan puntuaciones similares entre evaluaciones contiguas y únicamente se encuentran diferencias significativas entre la última evaluación y las dos primeras; es decir, sólo se observa mayores puntuaciones cuando los sujetos tienen siete años y cursan 2º de EP con respecto a los cursos y años anteriores (Figura 3.1.).

1.2. Análisis del rendimiento en Comprensión Lectora

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos del rendimiento en Comprensión Lectora en cada grupo (GI2 y GNI) y en cada evaluación (Tabla 3.5.).

Tabla 3.5. Estadísticos descriptivos de CL en cada grupo y evaluación

Evaluación	Grupo	\bar{x}	S_x
CL1	GI2	1.27	2.88
	GNI	0.86	2.65
CL2	GI2	13.66	11.40
	GNI	6.71	11.40
CL3	GI2	32.86	7.05
	GNI	20.36	12.60
CL4	GI2	34.00	5.41
	GNI	26.21	10.07

Se observa en la tabla 3.2. y la figura 3.2. que las puntuaciones del Grupo Intervenido 2 son superiores a las que presenta el Grupo No Intervenido en todas las evaluaciones. Más concretamente, se encuentra que en la primera evaluación las puntuaciones del GI2 ($\bar{x} = 1.27$ y $S_x = 2.88$) son algo más elevadas que las del GNI ($\bar{x} = 0.86$ y $S_x = 2.65$). Así mismo, en la segunda evaluación ocurre de modo similar, dado que el GI2 ($\bar{x} = 13.66$ y $S_x = 11.40$) vuelve a obtener puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 6.71$ y $S_x = 11.40$). En la tercera evaluación, se repite la comparación, al tener puntuaciones más elevadas el GI ($\bar{x} = 32.86$ y $S_x = 7.05$) que el GNI ($\bar{x} = 20.36$ y $S_x = 12.60$). Por último, en la cuarta evaluación, de nuevo el GI2 ($\bar{x} = 34.00$ y $S_x = 5.41$) obtiene puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 26.21$ y $S_x = 10.07$).

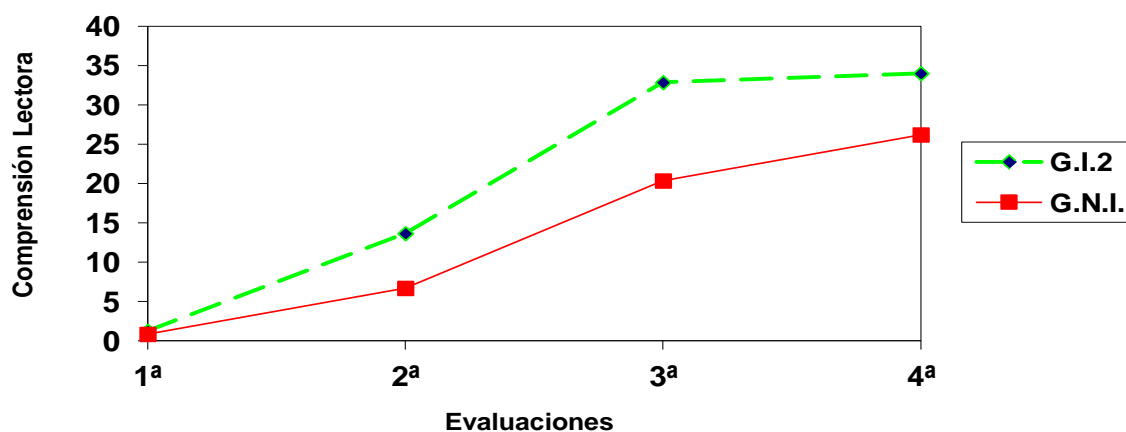


Figura 3.2. Comprensión lectora. Representación gráfica de las puntuaciones medias en CL en las cuatro evaluaciones, según los grupos

Como se observa en la representación gráfica, ambos grupos evolucionan progresivamente en CL a lo largo de las distintas evaluaciones, pero las puntuaciones obtenidas por el GI2 son más elevadas que las del GNI en todas las evaluaciones.

Para analizar si las diferencias encontradas entre el GI2 y GNI son estadísticamente significativas se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas en un solo factor, así como las comparaciones por pares post-hoc ajustadas mediante Bonferroni.

En cuanto a los supuestos, se ha contrastado el *supuesto de esfericidad* con la prueba de Mauchly. Mediante $\chi^2 = 84.23$ y $p < 0.00$ se rechaza la hipótesis nula sobre la existencia de dicho supuesto. Este supuesto se corrige por Épsilon de Huynh-Feldt con $\epsilon = 0.71$, que se utiliza para los contrastes del factor intrasujeto, así como para la interacción de evaluación y grupo. Otro de los supuestos al cual se hace referencia es la *homogeneidad de las varianzas*. Mediante la prueba de Levene se mantiene la hipótesis nula por la que se

comprueba que las varianzas entre los dos grupos en cada una de las evaluaciones son similares, con $F(1, 176)=0.66$ y $p = 0.41$.

En la tabla 3.6. se presentan los resultados del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Se observa que las diferencias *entre grupos*, con $F(1, 176)=440.80$ y $p < .001$, es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las varianzas entre GI2 y GNI. En este sentido, existen diferencias significativas entre los dos grupos en las distintas evaluaciones en CL. Así mismo, el tamaño del efecto ($\eta^2 = .85$) y la potencia observada ($\beta = 1$) son elevadas, lo que indica que los análisis son robustos y dichas diferencias se deben al efecto de la intervención.

Tabla 3.6. Resultados de ANOVA MR para la CL

Fuente Variación	GL	MC	F	p	η^2	β
Intersujetos						
Grupo	1	53057.45	440.80	.00	.85	1
Error	76	120.36				
Intrasujetos						
Evaluación	2.14	12095.24	203.94	.00	.72	1.00
Eval. x Grupo	2.14	397.98	6.67	.00	.08	0.92
Error	163.08	59.59				

Nota: Calculado con alfa = .05

En cuanto a las diferencias significativas del *factor intrasujeto* se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las puntuaciones entre las cuatro evaluaciones en CL $F(2.14, 163.00) = 202.94$ y $p < .001$, ya que las diferencias existentes son estadísticamente significativas. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .72$) y la potencia observada ($\beta = 1$) nos indican que los análisis son consistentes. Esto indica que existen diferencias en cada grupo en las distintas evaluaciones. El modelo

explicativo de contraste estadísticamente significativo para el análisis intrasujeto es cúbico, con $F(1, 176) = 19.292$ y $p = .001$.

Por otra parte, la *interacción* entre evaluación y grupo es estadísticamente significativa $F(2.14, 163.00) = 6.6$ y $p < .01$, lo que indica que las puntuaciones de CL en las evaluaciones presentan diferencias según el grupo al que pertenecen los sujetos. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .08$) y la potencia observada ($\beta = 0,9$) son indicadores de la robustez de los análisis realizados. Esto indica que existen diferencias a favor del GI2 a lo largo de las distintas evaluaciones y que el efecto de la intervención es elevado. El modelo explicativo de contraste de la interacción estadísticamente significativo es de tipo cuadrático con $F(1, 176) = 8.25$ y $p < .001$.

A continuación, se exponen *las comparaciones múltiples de la interacción* entre los factores evaluación y grupo realizados mediante pares ajustados por Bonferroni.

Tabla 3.7. Diferencias en CL entre grupos en cada evaluación

EVALUACIONES	(I) GRUPO	(J) GRUPO	\bar{x} (I-J)	
1	GI2	GI2	.40	
	GNI	GNI	-.40	
2	GI2	GI2	6.94	*
	GNI	GNI	-6.94	*
3	GI2	GI2	12.50	*
	GNI	GNI	-12.50	*
4	GI2	GI2	7.78	*
	GNI	GNI	-7.78	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

En la tabla 3.7. se presentan los contrastes entre medias de los grupos en cada una de las evaluaciones. Como se puede observar, las diferencias encontradas entre el GI2 y el GNI en la primera evaluación no resultan ser estadísticamente significativas (\bar{x} (I-J) (\bar{x} (I-J) = .40 y $p = .62$). Pero sí son estadísticamente significativas las diferencias

encontradas entre el GI2 y el GNI en la segunda evaluación (\bar{x} (I-J) = 6.94 y $p = 0.04$); en la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = 12.50 y $p = 0.00$) y en la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = 7.78 y $p = 0.00$), a favor del GI. Los sujetos comienzan en la primera evaluación con puntuaciones similares en CL, pero a partir de la segunda evaluación las puntuaciones del GI2 son significativamente mayores que las que presenta el GNI. A medida que aumentan las evaluaciones, la diferencia entre GI2 y GNI va creciendo.

Tabla 3.8. Diferencias en CL entre evaluaciones en cada grupo.

Grupo	(I) EV	(J) EV	\bar{x} (I-J)	
GI2	1	2	-12.39	*
		3	-31.59	*
		4	-32.73	*
	2	1	12.39	*
		3	-19.20	*
		4	-20.34	*
	3	1	31.59	*
		2	19.20	*
		4	-1.14	
	4	1	32.73	*
		2	20.34	*
		3	1.14	
GNI	1	2	-5.85	
		3	-19.50	*
		4	-25.35	*
	2	1	5.85	
		3	-13.64	*
		4	-19.50	*
	3	1	19.50	*
		2	13.64	*
		4	-5.85	*
	4	1	25.35	*
		2	19.50	*
		3	5.85	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Finalmente, se presentan en la tabla 3.8. las diferencias entre las medias en cada grupo según las distintas evaluaciones. En GI2 se

observa que en casi todas, los contrastes entre evaluaciones son estadísticamente significativas: entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J) = -12.39 y $p = 0.0$), entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -31.59 y $p = 0.0$), entre la primera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -32.73 y $p = 0.0$), entre la segunda y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -19.20 y $p = 0.0$), y entre la segunda y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -20.34 y $p = 0.0$). Tan sólo no se encuentran resultados estadísticamente significativos entre la tercera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -1,14 y $p = 0,29$). Como se observa, los sujetos del GI2 presentan mayores puntuaciones a medida que aumentan las evaluaciones (Figura 6.2.).

En el GNI, se observa que no existen diferencias significativas entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J) = -5.85 y $p = 0.32$). En cambio, las diferencias que son estadísticamente significativas en este grupo se encuentran entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -1950 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -25.35 y $p = 0.00$), entre la segunda y tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -13.64 y $p = 0.00$), y entre la tercera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -5.85 y $p = 0.00$). Los sujetos del GNI presentan puntuaciones similares durante el primer año pero a partir del segundo año comienzan a notarse esas diferencias. (Figura 3.2.).

1.3. Análisis del rendimiento en Lectura

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos del rendimiento en Lectura en cada grupo (GI2 y GNI) y evaluación (Tabla 3.9.).

Tabla 3.9. Estadísticos descriptivos de Lectura en cada grupo y evaluación

Evaluación	Grupo	\bar{x}	S_x
L1	GI2	11.78	14.90
	GNI	7.21	8.65
L2	GI2	99.81	86.75
	GNI	52.00	71.61
L3	GI2	333.36	71.02
	GNI	233.29	156.41
L4	GI2	357.06	44.05
	GNI	276.43	127.26

Se observa en tabla 3.5. y la figura 3.3. que las puntuaciones del Grupo Intervenido son superiores a las que presenta el Grupo No Intervenido en todas las evaluaciones. Más concretamente, se encuentra que en la primera evaluación las puntuaciones del GI2 ($\bar{x} = 11.78$ y $S_x = 14.90$) son algo más elevadas que las del GNI ($\bar{x} = 7.21$ y $S_x = 8.65$). Así mismo, en la segunda evaluación ocurre de modo similar, dado que el GI2 ($\bar{x} = 99.81$ y $S_x = 86.75$) vuelve a obtener puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 52.00$ y $S_x = 71.61$). En la tercera evaluación ocurre igual ya que las puntuaciones son más elevadas en el GI2 ($\bar{x} = 333.36$ y $S_x = 71.02$) que el GNI ($\bar{x} = 233.29$ y $S_x = 156.41$). Por último, en la cuarta evaluación de nuevo el GI ($\bar{x} = 357.06$ y $S_x = 44.05$) obtiene puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 276.43$ y $S_x = 127.26$).

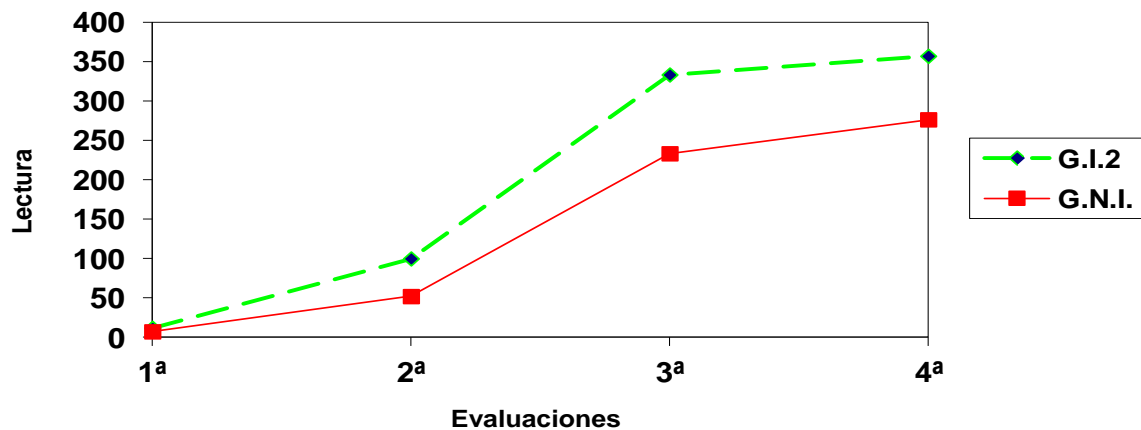


Figura 3.3. Lectura. Representación gráfica de las puntuaciones medias de L en las cuatro evaluaciones, según los grupos.

Como se observa en la representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas en rendimiento en Lectura en cada evaluación según el grupo (Figura 6.3), ambos grupos evolucionan progresivamente en L a lo largo de las distintas evaluaciones, pero las puntuaciones obtenidas por el GI2 son más elevadas que las del GNI en todas las evaluaciones.

Para analizar si las diferencias encontradas entre el GI2 y GNI son estadísticamente significativas se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas en un solo factor, así como las comparaciones por pares post-hoc ajustadas mediante Bonferroni.

En cuanto a los supuestos, se ha contrastado el *supuesto de esfericidad* con la prueba de Mauchly. Mediante $\chi^2 = 52.97$ y $p < 0.00$ se rechaza la hipótesis nula sobre la existencia de dicho supuesto. Este supuesto se corrige por Épsilon de Huynh-Feldt con $\epsilon = .76$, que se utiliza para los contrastes del factor intrasujeto así como para la interacción de evaluación y grupo. Otro de los supuestos al cual se hace referencia es la *homogeneidad de las varianzas*. Mediante la

prueba de Levene se mantiene la hipótesis nula por la que se comprueba que las varianzas entre los dos grupos en cada una de las evaluaciones son similares, con $F(1, 76) = 1.11$ y $p = 0.29$.

En la tabla 3.10. se presentan los resultados del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Se observa que las diferencias *entre grupos*, con $F(1, 76) = 548.24$ y $p < .001$, es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las varianzas entre GI2 y GNI. En este sentido, existen diferencias significativas entre los dos grupos en las distintas evaluaciones en L. Asimismo, el tamaño del efecto ($\eta^2 = .87$) y la potencia observada ($\beta = 1$) son elevadas, lo que indica que los análisis son robustos y dichas diferencias se deben al efecto de la intervención.

Tabla 3.10. Resultados de ANOVA MR para la L.

Fuente Variación	GL	MC	F	p	η^2	β
Intersujetos						
Grupo	1	5397503.97	548.24	.00	.87	1
Error	76	9845.11				
Intrasujetos						
Evaluación	2.30	1376948.22	310.33	.00	.80	1
Eval. x Grupo	2.30	26153.68	5.89	.02	.07	.90
Error	174.95	4436.98				

Nota: Calculado con alfa = .05

En cuanto a las diferencias significativas del *factor intrasujeto* se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las puntuaciones entre las cuatro evaluaciones en L ($F(2.30, 174.95) = 310.33$ y $p < .001$), ya que las diferencias existentes son estadísticamente significativas. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .80$) y la potencia observada ($\beta = 1$) nos indican que los análisis son consistentes. Esto indica que existen

diferencias en cada grupo en las distintas evaluaciones. El modelo explicativo de contraste estadísticamente significativo para el análisis intrasujeto es cúbico, con $F(1, 76) = 61.41$ y $p = .00$.

Por otra parte, la *interacción* entre evaluación y grupo es estadísticamente significativa ($F(2.30, 174.95) = 5.89$ y $p < .01$), lo que indica que las puntuaciones de L en las evaluaciones presentan diferencias según el grupo al que pertenecen los sujetos. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .072$) y la potencia observada ($\beta = 0.90$) son indicadores de la robustez de los análisis realizados. Esto indica que existen diferencias a favor del GI2 a lo largo de las distintas evaluaciones y que el efecto de la intervención es elevado. El modelo explicativo de contraste de la interacción estadísticamente significativo es de tipo lineal con $F(1, 76) = 12.83$ y $p = .001$.

A continuación, se exponen *las comparaciones múltiples de la interacción* entre los factores evaluación y grupo realizados mediante pares ajustados por Bonferroni.

Tabla 3.11. Diferencias en L entre grupos en cada evaluación

EVALUACIONES	(I) GRUPO	(J) GRUPO	\bar{x} (I-J)
1	GI2	GI2	4.56
	GNI	GNI	-4.56
2	GI2	GI2	47.81
	GNI	GNI	-47.81
3	GI2	GI2	100.07 *
	GNI	GNI	-100.07 *
4	GI2	GI2	80.63 *
	GNI	GNI	-80.63 *

* $p < .05$. ** $p < .001$.

En la tabla 3.11. se presentan los contrastes entre medias de los grupos en cada una de las evaluaciones. Como se puede observar, las diferencias encontradas entre el GI2 y el GNI en la primera evaluación no resultan ser estadísticamente significativas (\bar{x} (I-J)= 4.56 y $p =$

.27). Tampoco lo son en la segunda evaluación (\bar{x} (I-J)= 47.81 y $p = .05$). Sin embargo sí son estadísticamente significativas en la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= 100.07 y $p = 0.00$) y en la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= 80.63 y $p = 0.00$), a favor del GI2. Los sujetos comienzan en la primera evaluación con puntuaciones similares en L, que se van a mantener al final del primer año, pero a partir de la tercera evaluación las puntuaciones del GI2 son significativamente mayores que las que presenta el GNI. A medida que aumentan las evaluaciones, la diferencia entre GI2 y GNI va creciendo. Esto indica, que la intervención ha tenido un elevado efecto a partir del inicio del segundo año de intervención.

Tabla 3.12. Diferencias en L entre evaluaciones en cada grupo.

Grupo	(I) EV	(J) EV	\bar{x} (I-J)	
GI2	1	2	-88.03	*
		3	-321.57	*
		4	-345.28	*
	2	1	88.03	*
		3	-233.54	*
		4	-257.25	*
	3	1	321.57	*
		2	233.54	*
		4	-23.70	*
	4	1	345.28	*
		2	257.25	*
		3	23.70	*
GNI	1	2	-44.78	
		3	-226.07	*
		4	-269.21	*
	2	1	44.78	
		3	-181.28	*
		4	-224.42	*
	3	1	226.07	*
		2	181.28	*
		4	-43.14	*
	4	1	269.21	*
		2	224.42	*
		3	43.14	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Finalmente, se presentan en la tabla 3.12. las diferencias entre las medias en cada grupo según las distintas evaluaciones. En el Grupo Intervenido se observa que todas, los contrastes entre evaluaciones son estadísticamente significativas: entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J)= -88.03 y $p = 0.00$), entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -321.57 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= -345.28 y $p = 0.00$), entre la segunda y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -233.54 y $p = 0.00$), entre la segunda y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= -257.25 y $p = 0.00$), y entre la tercera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= -23.70 y $p = 0.07$) . Como se observa, los sujetos del GI2 presentan mayores puntuaciones a medida que aumentan las evaluaciones (ver Figura 3.3.).

En el Grupo No Intervenido se observa que no existen diferencias significativas entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J)= 44.78 y $p = 0.23$. En cambio, las diferencias que son estadísticamente significativas en este grupo se encuentran entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -226.07 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= - 269.21 y $p = 0.00$), entre la segunda y tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -181.28 y $p = 0.00$), y entre la segunda y la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J) = -224,42 y $p = 0.00$). También es estadísticamente significativa la tercera con la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= -43.14 y $p = 0.03$). Los sujetos del GNI presentan puntuaciones similares durante el primer año, pero a partir del segundo año comienzan a notarse esas diferencias. (Figura 3.3).

1.4. Análisis del rendimiento en Exactitud en Copia

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos de Exactitud en Copia en cada grupo (GI2 y GNI) y evaluación (Tabla 3. 9.).

Tabla 3.13. Estadísticos descriptivos de EC en cada grupo y evaluación

Evaluación	Grupo	\bar{x}	S_x
EC1	GI2	7.39	3.26
	GNI	6.07	3.97
EC2	GI2	16.15	4.53
	GNI	10.43	5.47
EC3	GI2	21.18	3.14
	GNI	16.36	6.72
EC4	GI2	22.30	2.30
	GNI	19.43	5.86

Se observa en tabla 3. 13. y la figura 3.4. que las puntuaciones del GI2 son superiores a las que presenta el GNI en todas las evaluaciones. Más concretamente, se encuentra que en la primera evaluación las puntuaciones del GI2 ($\bar{x} = 7.39$ y $S_x = 3.26$) son algo más elevadas que las del GNI ($\bar{x} = 6.07$ y $S_x = 3.97$). Asimismo, en la segunda evaluación ocurre de modo similar, dado que el GI2 ($\bar{x} = 16.15$ y $S_x = 4.53$) vuelve a obtener puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 10.43$ y $S_x = 5.47$). En la tercera evaluación se repite la comparación, al tener puntuaciones más elevadas el GI2 ($\bar{x} = 21.18$ y $S_x = 3,14$) que el GNI ($\bar{x} = 16.36$ y $S_x = 6.72$). Por último, en la cuarta evaluación de nuevo el GI2 ($\bar{x} = 22.30$ y $S_x = 2.30$) obtiene puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 19.43$ y $S_x = 5.86$).

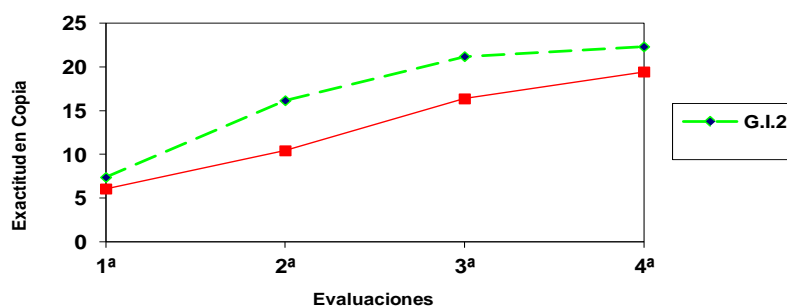


Figura 3.4. Exactitud en Copia. Representación gráfica de las puntuaciones medias en EC en las cuatro evaluaciones, según los grupos.

Como se observa en la figura, ambos grupos evolucionan progresivamente en EC a lo largo de las distintas evaluaciones, pero las puntuaciones obtenidas por el GI2 son más elevadas que las del GNI en todas las evaluaciones.

Para analizar si las diferencias encontradas entre el GI2 y GNI son estadísticamente significativas se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas en un solo factor, así como las comparaciones por pares post-hoc ajustadas mediante Bonferroni.

En cuanto a los supuestos, se ha contrastado el *supuesto de esfericidad* con la prueba de Mauchly. Mediante $\chi^2 = 30.33$ y $p < 0.00$ se rechaza la hipótesis nula sobre la existencia de dicho supuesto. Este supuesto se corrige por Épsilon de Huynh-Feldt con $\epsilon = 0.83$, que se utiliza para los contrastes del factor intrasujeto así como para la interacción de evaluación y grupo. Otro de los supuestos al cual se hace referencia es la *homogeneidad de las varianzas*. Mediante la prueba de Levene se mantiene la hipótesis nula por la que se comprueba que las varianzas entre los dos grupos en cada una de las evaluaciones son similares, con $F(1, 78) = .44$ y $p = 0.50$.

En la tabla 3.14. se presentan los resultados del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Se observa que las diferencias *entre grupos*, con $F(1, 78) = 1014.61$ y $p < .001$, es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las varianzas entre GI2 y GNI. En este sentido, existen diferencias significativas entre los dos grupos en las distintas evaluaciones en C. Asimismo, el tamaño del efecto ($\eta^2 = .92$) y la potencia observada ($\beta = 1$) son elevadas, lo que indica que los análisis son robustos y dichas diferencias se deben al efecto de la intervención.

Tabla 3.14. Resultados de ANOVA MR de EC

Fuente Variación	GL	MC	F	p	η^2	β
Intersujetos						
Grupo	1	41107.35	1014.61	.00	.92	1
Error	78	40.51				
Intrasujetos						
Evaluación	2.50	2212.07	289.72	.00	.78	1
Eval. x Grupo	2.50	53.93	7.06	.00	.08	0.96
Error	195.25	7.63				

Nota: Calculado con alfa = .05

En cuanto a las diferencias significativas del *factor intrasujeto* se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las puntuaciones entre las cuatro evaluaciones en EC ($F(2.503, 195.259) = 289.72$ y $p < .001$), ya que las diferencias existentes son estadísticamente significativas. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .78$) y la potencia observada ($\beta = 1$) nos indican que los análisis son consistentes. Esto indica que existen diferencias en cada grupo en las distintas evaluaciones. El modelo explicativo de contraste estadísticamente significativo para el análisis intrasujeto es cuadrático, con $F(1, 78) = 45.96$ y $p < .001$.

Por otra parte, la *interacción* entre “evaluación y grupo” es estadísticamente significativa ($F(2.503, 195.259) = 7.06$ y $p < .01$), lo que indica que las puntuaciones de EC en las evaluaciones presentan diferencias según el grupo al que pertenecen los sujetos. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .08$) y la potencia observada ($\beta = 0.96$) son indicadores de la robustez de los análisis realizados. Esto indica que existen diferencias a favor del GI2 a lo largo de las distintas evaluaciones y que el efecto de la intervención es elevado. El modelo explicativo de

contraste de la interacción estadísticamente significativo es de tipo cuadrático, con $F(1, 78) = 23.28$ y $p < .001$.

A continuación, se exponen *las comparaciones múltiples de la interacción* entre los factores evaluación y grupo realizados mediante pares ajustados por Bonferroni.

Tabla 3.15. Diferencias en EC entre grupos en cada evaluación

EVALUACIONES	(I) GRUPO	(J) GRUPO	\bar{x} (I-J)	
1	GI2	GI2	1.32	
	GNI	GNI	-1.32	
2	GI2	GI2	5.72	*
	GNI	GNI	-5.72	*
3	GI2	GI2	4.82	*
	GNI	GNI	-4.82	*
4	GI2	GI2	2.87	*
	GNI	GNI	-2.87	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

En la tabla 3.15. se presentan los contrastes entre medias de los grupos en cada una de las evaluaciones. Como se puede observar, las diferencias encontradas entre el GI2 y el GNI en la primera evaluación no resultan ser estadísticamente significativas (\bar{x} (I-J)= 1.32 y $p = .18$). Pero sí que se observan en la segunda evaluación (\bar{x} (I-J)= 5.72 y $p = 0.00$). Se van a mantener las diferencias estadísticamente significativas en la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= 4.82 y $p = 0.00$) y en la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= 2.87 y $p = 0.00$), a favor del GI2. Los sujetos comienzan en la primera evaluación con puntuaciones similares en EC, pero a partir de la segunda evaluación las puntuaciones del GI2 son significativamente mayores que las que presenta el GNI. A medida que aumentan las evaluaciones, la diferencia entre GI2 y GNI va creciendo. Esto indica, que la intervención ha tenido un importante efecto a partir del segundo año de intervención.

Tabla 3.16. Diferencias en EC entre evaluaciones en cada grupo

Grupo	(I) EV	(J) EV	$\bar{x}_{(I-J)}$	*
GI2	1	2	-8.75	*
		3	-13.78	*
		4	-14.90	*
	2	1	8.75	*
		3	-5.03	*
		4	-6.15	*
	3	1	13.78	*
		2	5.03	*
		4	-1.12	*
	4	1	14.90	*
		2	6.15	*
		3	1.12	*
GNI	1	2	-4.35	*
		3	-10.28	*
		4	-13.35	*
	2	1	4.35	*
		3	-5.92	*
		4	-9.00	*
	3	1	10.28	*
		2	5.92	*
		4	-3.07	*
	4	1	13.35	*
		2	9.00	*
		3	3.07	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Finalmente, se presentan en la tabla 3.16. las diferencias entre las medias en cada grupo según las distintas evaluaciones. En el Grupo Intervenido 2 se observa que todas los contrastes entre evaluaciones son estadísticamente significativas: entre la primera y la segunda evaluación ($\bar{x}(I-J) = -8.75$ y $p = 0.00$), entre la primera y la tercera evaluación ($\bar{x}(I-J) = -13.78$ y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación ($\bar{x}(I-J) = -14.90$ y $p = 0.00$), entre la segunda y la tercera evaluación ($\bar{x}(I-J) = -5.03$ y $p = 0.00$), y entre la segunda y la cuarta evaluación ($\bar{x}(I-J) = -6.15$ y $p = 0.00$). Como se observa, los sujetos del

GI2 presentan mayores puntuaciones a medida que aumentan las evaluaciones (ver Figura 3.4.).

Por otro lado, en el GNI también todas las diferencias encontradas son estadísticamente significativas entre las diferentes evaluaciones en EC. Por tanto, se observa que existen diferencias significativas entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J)= -4.35 y $p = 0.00$), entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -10.28 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta (\bar{x} (I-J)= -13.35 y $p = 0.00$), entre la segunda y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -5.92 y $p = 0.00$), y entre la segunda y cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= -9.00 y $p = 0.00$).

1.5. Análisis del rendimiento en Exactitud en Dictado

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos de la ED en cada grupo (GI2 y GNI) y en cada evaluación (Tabla 3.13.)

Tabla 3.17. Estadísticos descriptivos en ED en cada grupo y evaluación.

Evaluación	Grupo	\bar{x}	S_x
ED1	GI2	2.11	2.43
	GNI	1.64	1.69
ED2	GI2	12.30	9.11
	GNI	6.07	7.28
ED3	GI2	92.86	33.88
	GNI	53.29	48.11
ED4	GI2	117.68	22.12
	GNI	71.71	37.37

Se observa en tabla 3.17. y la figura 3.5. que las puntuaciones del Grupo Intervenido 2 son superiores a las que presenta el Grupo No Intervenido en todas las evaluaciones en ED. Más concretamente, se encuentra que en la primera evaluación las puntuaciones del GI2 ($\bar{x} = 2.11$ y $S_x = 2.43$) son algo más elevadas que las del GNI ($\bar{x} = 1.64$ y

$S_x = 1.69$). Del mismo modo, en la segunda evaluación el GI2 ($\bar{x} = 12.30$ y $S_x = 9.11$) vuelve a obtener puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 6.07$ y $S_x = 7.28$). En la tercera evaluación también son las puntuaciones más elevadas en el GI2 ($\bar{x} = 92.86$ y $S_x = 33.88$) que en el GNI ($\bar{x} = 53.29$ y $S_x = 48.11$). Por último, en la cuarta evaluación de nuevo el GI2 ($\bar{x} = 117.68$ y $S_x = 22.12$) obtiene puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 71.71$ y $S_x = 37.37$).

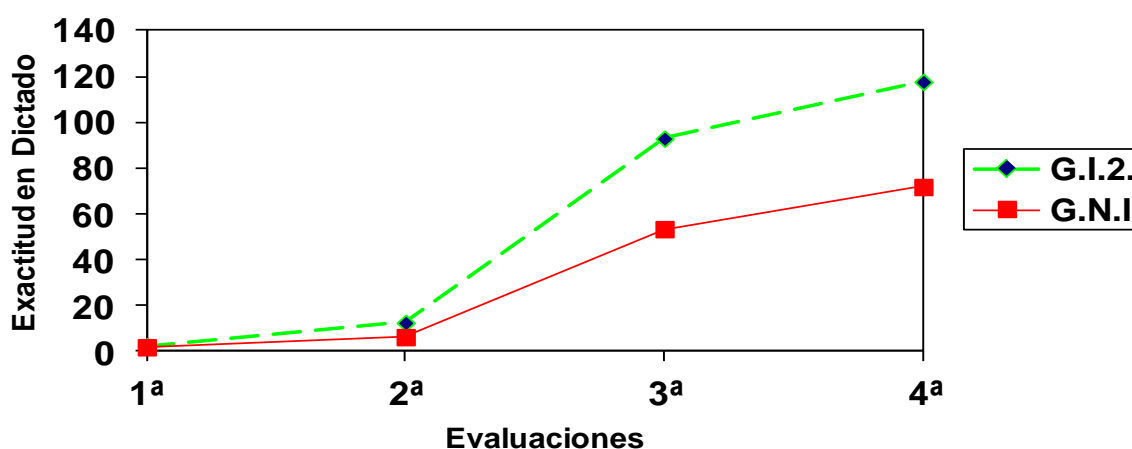


Figura 3.5. Exactitud en Dictado. Representación gráfica de las puntuaciones medias en ED en las cuatro Evaluaciones, según los grupos

Como se observa en la representación gráfica, ambos grupos evolucionan progresivamente en ED a lo largo de las distintas evaluaciones, pero las puntuaciones obtenidas por el GI2 son más elevadas que las del GNI en todas las evaluaciones.

Para analizar si las diferencias encontradas entre el GI2 y GNI son estadísticamente significativas se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas en un solo factor, así como las comparaciones por pares post-hoc ajustadas mediante Bonferroni.

En cuanto a los supuestos, se ha contrastado el *supuesto de esfericidad* con la prueba de Mauchly. Mediante $\chi^2 = 174.03$ y $p < 0.00$ se rechaza la hipótesis nula sobre la existencia de dicho supuesto. Este supuesto se corrige por Épsilon de Huynh-Feldt con $\epsilon = 0.53$ que se utiliza para los contrastes del factor intrasujeto así como para la interacción de evaluación y grupo. El otro de los supuestos al cual se hace referencia es la *homogeneidad de las varianzas*. Mediante la prueba de Levene se mantiene la hipótesis nula por la que se comprueba que las varianzas entre los dos grupos en cada una de las evaluaciones son similares con $F(1, 78) = 0.63$ y $p = 0.42$.

En la tabla 3.18. se presentan los resultados del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Se observa que las diferencias *entre grupos*, con $F(1, 78) = 365.28$ y $p < .001$, es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las varianzas entre GI2 y GNI. En este sentido, existen diferencias significativas entre los dos grupos en las distintas evaluaciones en ED. De la misma forma, el tamaño del efecto ($\eta^2 = .82$) y la potencia observada ($\beta = 1$) son elevadas, lo que indica que los análisis son robustos y dichas diferencias se deben al efecto de la intervención.

Tabla 3.18. Resultados de ANOVA MR de la ED

Fuente Variación	GL	MC	F	p	η^2	β
Intersujetos						
Grupo	1	369389.19	365.28	.00	.82	1
Error	78	1011.22				
Intrasujetos						
Evaluación	1.60	184574.26	280.09	.00	.78	1
Eval. x Grupo	1.60	11473.73	17.41	.00	.18	0.99
Error	124.95	658.96				

Nota: Calculado con alfa = .05

En cuanto a las diferencias significativas del *factor intrasujeto* se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las puntuaciones entre las cuatro evaluaciones en ED ($F(1, 60, 124.95) = 280.09$ y $p < .001$), ya que las diferencias existentes son estadísticamente significativas. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .78$) y la potencia observada ($\beta = 1.00$) nos indican que los análisis son consistentes. Esto indica que existen diferencias en cada grupo en las distintas evaluaciones. El modelo explicativo de contraste estadísticamente significativo para el análisis intrasujeto es cuadrático, con $F(1, 78) = 63.48$ y $p < .001$.

Por otra parte, la *interacción* entre evaluación y grupo es estadísticamente significativa ($F(1, 60, 124.95) = 17.41$ y $p < .01$), lo que indica que las puntuaciones de ED en las evaluaciones presentan diferencias según el grupo al que pertenecen los sujetos. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .18$) y la potencia observada ($\beta = 0,99$) son indicadores de la robustez de los análisis realizados. Esto indica que existen diferencias a favor del GI2 a lo largo de las distintas evaluaciones y que el efecto de la intervención es elevado. El modelo explicativo de contraste de la interacción estadísticamente significativo es de tipo cúbico, con $F(1, 78) = 4.83$ y $p < .001$.

A continuación, se exponen *las comparaciones múltiples de la interacción* entre los factores evaluación y grupo realizados mediante pares ajustados por Bonferroni.

Tabla 3.19. Diferencias en ED entre grupos en cada evaluación

EVALUACIONES	(I) GRUPO	(J) GRUPO	\bar{x} (I-J)	
1	GI2	GI2	0.46	
	GNI	GNI	-0.46	
2	GI2	GI2	6.23	*
	GNI	GNI	-6.23	*
3	GI2	GI2	39.57	*
	GNI	GNI	-39.57	*
4	GI2	GI2	45.96	*
	GNI	GNI	-45.96	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

En la tabla 3.19. se presentan los contrastes entre medias de los grupos en cada una de las evaluaciones. Como se puede observar, las diferencias encontradas entre el GI2 y el GNI en la primera evaluación no resultan ser estadísticamente significativas (\bar{x} (I-J)= 0.46 y $p = .50$). Pero sí que se observan diferencias significativas en la segunda evaluación (\bar{x} (I-J)= 6.23 y $p = 0.01$). Se van a mantener las diferencias estadísticamente significativas en la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= 39.57 y $p = 0.00$) y en la cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= 45.96 y $p = 0.00$), a favor del GI2. Los sujetos comienzan en la primera evaluación con puntuaciones similares en ED, pero a partir de la segunda evaluación las puntuaciones del GI2 son significativamente mayores que las que presenta el GNI. A medida que aumentan las evaluaciones, la diferencia entre GI2 y GNI va creciendo. Esto indica, que la intervención ha tenido un importante efecto a partir de la segunda fase de intervención.

Tabla 3.20. Diferencias en ED entre evaluaciones en cada grupo.

Grupo	(I) EV	(J) EV	$\bar{x}_{(I-J)}$	*
GI2	1	2	-10.19	*
		3	-90.75	*
		4	-115.57	*
	2	1	10.19	*
		3	-80.56	*
		4	-105.37	*
	3	1	90.75	*
		2	80.56	*
		4	-24.81	*
	4	1	115.57	*
		2	105.37	*
		3	24.81	*
GNI	1	2	-4.42	
		3	-51.64	*
		4	-70.07	*
	2	1	4.42	
		3	-47.21	*
		4	-65.64	*
	3	1	51.64	*
		2	47.21	*
		4	-18.42	*
	4	1	70.07	*
		2	65.64	*
		3	18.42	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Finalmente, se presentan en la tabla 3.20. las diferencias entre las medias en cada grupo según las distintas evaluaciones. En el Grupo Intervenido 2 se observa que todas los contrastes entre evaluaciones son estadísticamente significativas: entre la primera y la segunda evaluación ($\bar{x}(I-J) = -10.19$ y $p = 0.00$), entre la primera y la tercera evaluación ($\bar{x}(I-J) = -90.75$ y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación ($\bar{x}(I-J) = -115.57$ y $p = 0.00$), entre la segunda y la tercera evaluación ($\bar{x}(I-J) = -80.56$ y $p = 0.00$), y entre la segunda y la cuarta evaluación ($\bar{x}(I-J) = -105.37$ y $p = 0.00$). Como se observa, los sujetos

del GI2 presentan mayores puntuaciones a medida que aumentan las evaluaciones (ver Figura 3.6.).

Por otro lado, en el Grupo No Intervenido no todas las diferencias encontradas son estadísticamente significativas en ED entre evaluaciones. Por tanto, se observa que existen diferencias significativas entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -51.64 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta (\bar{x} (I-J)= -70.07 y $p = 0.00$), entre la segunda y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J)= -47.21 y $p = 0.00$), y entre la segunda y cuarta evaluación (\bar{x} (I-J)= -65.64 y $p = 0.00$).

1.6. Análisis del rendimiento en Escritura

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos de la E en cada grupo (GNI y GI2) y en cada evaluación (Tabla 3.21.)

Tabla 3.21. Estadísticos descriptivos de E en cada grupo y evaluación

Evaluación	Grupo	\bar{x}	S_x
E1	GI2	9.50	4.93
	GNI	7.71	4.84
E2	GI2	28.45	12.57
	GNI	16.50	11.29
E3	GI2	114.05	36.05
	GNI	69.64	53.45
E4	GI2	117.68	22.12
	GNI	71.71	37.37

Se observa en tabla 3.21. y la figura 3.7. que las puntuaciones del Grupo Intervenido 2 son superiores a las que presenta el Grupo No Intervenido en todas las evaluaciones. Más concretamente, se encuentra que en la primera evaluación las puntuaciones del GI2 ($\bar{x} = 9.50$ y $S_x = 4.93$) son algo más elevadas que las del GNI ($\bar{x} = 7.71$ y $S_x = 4.84$). Asimismo, en la segunda evaluación ocurre de modo similar,

dado que el GI2 ($\bar{x} = 28.45$ y $S_x = 12.57$) vuelve a obtener puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 16.50$ y $S_x = 11.29$). En la tercera evaluación las puntuaciones son más elevadas en el GI2 ($\bar{x} = 114.05$ y $S_x = 36.05$) que en el GNI ($\bar{x} = 69.64$ y $S_x = 53.45$). Por último, en la cuarta evaluación de nuevo el GI2 ($\bar{x} = 117.68$ y $S_x = 22.12$) obtiene puntuaciones superiores al GNI ($\bar{x} = 71.71$ y $S_x = 37.37$).

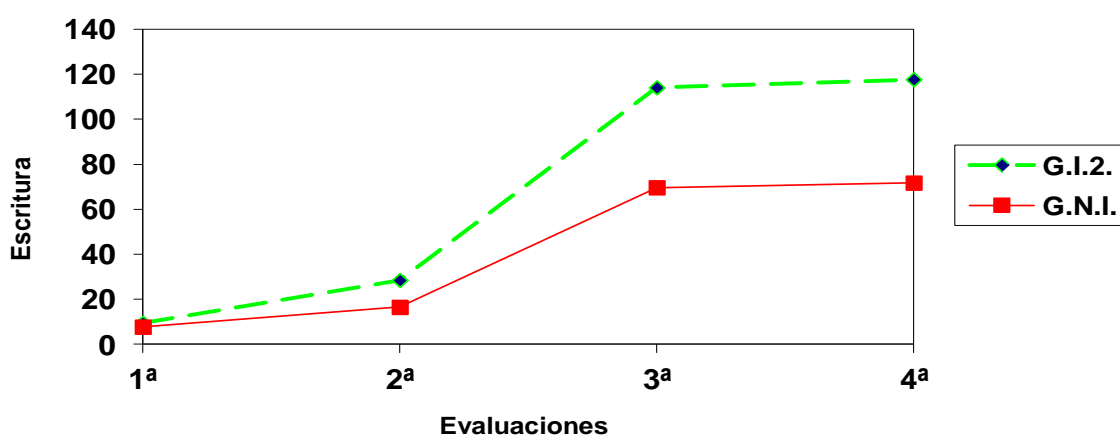


Figura 3.7. Representación gráfica de las puntuaciones medias en E en las cuatro Evaluaciones, según los grupos.

Observamos en la representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas en Escritura (Figura 3.7.), que ambos grupos evolucionan progresivamente en E a lo largo de las distintas evaluaciones, pero las puntuaciones obtenidas por el GI2 vuelven a ser más elevadas que las del GNI en todas las evaluaciones.

De nuevo, para analizar si las diferencias encontradas entre el GI2 y GNI son estadísticamente significativas se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas en un solo factor, así como las comparaciones por pares post-hoc ajustadas mediante Bonferroni.

En cuanto a los supuestos, se ha contrastado el *supuesto de esfericidad* con la prueba de Mauchly. Mediante $\chi^2 = 163.00$ y $p < 0.00$ se rechaza la hipótesis nula sobre la existencia de dicho supuesto. Este supuesto vuelve a corregirse por Épsilon de Huynh-Feldt con $\epsilon = 0.50$, que se utiliza para los contrastes del factor intrasujeto así como para la interacción de evaluación y grupo. Otro de los supuestos al cual se hace referencia es la *homogeneidad de las varianzas*. Mediante la prueba de Levene se mantiene la hipótesis nula por la que se comprueba que las varianzas entre los dos grupos en cada una de las evaluaciones son similares, con $F(1, 78) = .036$ y $p = 0.84$.

En la tabla 3.22. se presentan los resultados del Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Se observa que las diferencias *entre grupos*, con $F(1, 78) = 430.28$ y $p < .001$, es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las varianzas entre GI2 y GNI. En este sentido, existen diferencias significativas entre los dos grupos en las distintas evaluaciones en E. Del mismo modo, el tamaño del efecto ($\eta^2 = .84$) y la potencia observada ($\beta = 1$) son elevadas, lo que indica que los análisis son robustos y dichas diferencias se deben al efecto de la intervención.

Tabla 3.22. Resultados de ANOVA MR de la E

Fuente Variación	GL	MC	F	p	η^2	β
Intersujetos						
Grupo	1	547023.56	430.284	.00	.84	1.00
Error	78	1271.30				
Intrasujetos						
Evaluación	1.51	186993.96	256.511	.00	.76	100
Eval. x Grupo	1.51	11576.38	15.880	.00	.16	0.96
Error	118.36	728.98				

Nota: Calculado con alfa = .05

En cuanto a las diferencias significativas del *factor intrasujeto* se rechaza la hipótesis nula sobre la igualdad de las puntuaciones entre las cuatro evaluaciones en E ($F(1.57, 118.36) = 256.51$ y $p < .001$), ya que las diferencias existentes son estadísticamente significativas. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .76$) y la potencia observada ($\beta = 1.00$) nos indican que los análisis son consistentes. Esto indica que existen diferencias en cada grupo en las distintas evaluaciones. El modelo explicativo de contraste estadísticamente significativo para el análisis intrasujeto es cúbico, con $F(1, 78) = 86.33$ y $p < .001$.

Por otra parte, la *interacción* entre evaluación y grupo es estadísticamente significativa ($F(1.57, 118.36) = 15.88$ y $p < .01$), lo que indica que las puntuaciones de E en las evaluaciones presentan diferencias según el grupo al que pertenecen los sujetos. El tamaño del efecto ($\eta^2 = .16$) y la potencia observada ($\beta = 0.99$) son indicadores de la robustez de los análisis realizados. Esto indica que existen diferencias a favor del GI2 a lo largo de las distintas evaluaciones y que el efecto de la intervención es elevado. El modelo explicativo de contraste de la interacción estadísticamente significativo es de tipo cúbico con $F(1, 78) = 4.09$ y $p < .04$.

A continuación, se exponen *las comparaciones múltiples de la interacción* entre los factores evaluación y grupo realizados mediante pares ajustados por Bonferroni.

Tabla 3.23. Diferencias en E entre grupos en cada evaluación

EVALUACIONES	(I) GRUPO	(J) GRUPO	$\bar{x}_{(I-J)}$	
1	GI2	GI2	1.78	
	GNI	GNI	-1.78	
2	GI2	GI2	11.95	*
	GNI	GNI	-11.95	*
3	GI2	GI2	44.40	*
	GNI	GNI	-44.40	*
4	GI2	GI2	48.84	*
	GNI	GNI	-48.84	*

* $p < .05$. ** $p < .001$.

En la tabla 3.23. se presentan los contrastes entre medias de los grupos en cada una de las evaluaciones. Como se puede observar, las diferencias encontradas entre el GI2 y el GNI en la primera evaluación no resultan ser estadísticamente significativas ($\bar{x}_{(I-J)} = 1.78$ y $p = .22$). Pero sí que se observan a partir de la segunda evaluación ($\bar{x}_{(I-J)} = 11,95$ y $p = 0.00$). Se van a mantener las diferencias estadísticamente significativas en la tercera evaluación ($\bar{x}_{(I-J)} = 44.40$ y $p = 0.00$) y en la cuarta evaluación ($\bar{x}_{(I-J)} = 48.84$ y $p = 0.00$), a favor del GI2. Los sujetos comienzan en la primera evaluación con puntuaciones similares en E, pero a partir de la segunda evaluación las puntuaciones del GI2 son significativamente mayores que las que presenta el GNI. A medida que aumentan las evaluaciones, la diferencia entre GI2 y GNI va creciendo. Esto indica, que la intervención ha tenido un importante efecto a partir del segundo año de intervención.

Tabla 3.24. Diferencias en E entre evaluaciones en cada grupo

Grupo	(I) EV	(J) EV	$\bar{x}_{(I-J)}$	
GI2	1	2	-18.95	*
		3	-104.54	*
		4	-108.18	*
	2	1	18.95	*
		3	-85.59	*
		4	-89.22	*
	3	1	104.54	*
		2	85.59	*
		4	-3.63	
	4	1	108.18	*
		2	89.22	*
		3	3.63	
GNI	1	2	-8.78	*
		3	-61.92	*
		4	-64.00	*
	2	1	8.78	*
		3	-53.14	*
		4	-55.21	*
	3	1	61.92	*
		2	53.14	*
		4	-2.07	
	4	1	64.00	*
		2	55.21	*
		3	2.07	

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Finalmente, se presentan en la tabla 3.24. las diferencias entre las medias en cada grupo según las distintas evaluaciones. En el Grupo Intervenido 2 se observa que salvo entre la tercera y cuarta evaluación, todas los contrastes entre las demás evaluaciones son estadísticamente significativas: entre la primera y la segunda evaluación ($\bar{x}_{(I-J)} = -18.95$ y $p = 0.00$), entre la primera y la tercera evaluación ($\bar{x}_{(I-J)} = -104.54$ y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta evaluación ($\bar{x}_{(I-J)} = -108.18$ y $p = 0.00$, y entre la segunda y la tercera evaluación ($\bar{x}_{(I-J)} = -85.59$ y $p = 0.00$). Como se observa, los sujetos del GI2 presentan

mayores puntuaciones a medida que aumentan las evaluaciones (ver Figura 3.7.).

Por otro lado, en el Grupo No Intervenido también todas las diferencias encontradas son estadísticamente significativas en E, salvo la tercera y cuarta evaluación, tal como pasa en el grupo intervenido. Por tanto, se observa que existen diferencias significativas entre la primera y la segunda evaluación (\bar{x} (I-J) = -8.78 y $p = 0.004$), entre la primera y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -61.92 y $p = 0.00$), entre la primera y la cuarta (\bar{x} (I-J) = -64.00 y $p = 0.00$), y entre la segunda y la tercera evaluación (\bar{x} (I-J) = -53.14 y $p = 0.00$).

2. Análisis de la lectura y la escritura a los 5 y 6 años entre GI1 y GI2

A continuación, se exponen los resultados para la comprobación de las hipótesis 7^a a 12^a, que hace referencia al análisis de las diferencias en EL, CL, L, EC, ED y E a los 5 y 6 años de los sujetos que fueron intervenidos desde los 4 y 5 años, respectivamente.

2.1. Análisis del rendimiento en Exactitud Lectora

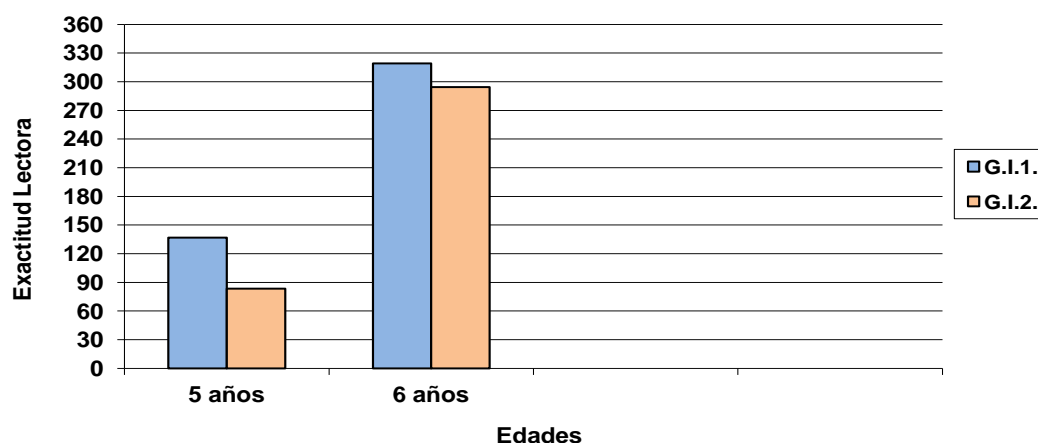
En la tabla 3.21 se exponen los estadísticos descriptivos de las diferentes evaluaciones en EL en cada grupo de sujetos (GI1 y GI2), a los 5 y 6 años (tabla 3.21.).

Tabla 3.25. Estadísticos descriptivos en Exactitud Lectora a las edades 5 y 6 años cronológicos, según los grupos.

	Grupo	\bar{x}	S_x
Edad 5 años	GI1	136.93	121.83
	GI2	83.55	74.13
Edad 6 años	GI1	319.22	39.32
	GI2	294.33	70.68

Como se observa en la tabla 3.25. y la figura 3.8., a los cinco años, las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 136.93$ y $S_x = 121.83$) son superiores a las encontradas en el GI2 ($\bar{x} = 83.55$ y $S_x = 74.13$). A los seis años también se encuentra que las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 319.22$ y $S_x = 39.32$) son superiores a las del GI2 ($\bar{x} = 294.33$ y $S_x = 70.68$).

Figura 3.8. Representación gráfica de las puntuaciones medias de EL en los grupos GI1 y GI2.



En cuanto a los supuestos paramétricos, mediante la prueba de Levene, encontramos que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas en EL ($F(5, 516) = 113.31$ y $p = 0.00$), por consiguiente, se realiza la prueba U de Mann-Whitney para la comprobación de las hipótesis.

Los rangos medios y los estadísticos de contraste, así como los resultados de la comparación de las puntuaciones del GI1 y GI2 para las edades equiparadas de 5 y 6 años, quedan recogidos en la tabla 3.22.

Tabla 3.26. Análisis de las diferencias entre GI1 y GI2 en EL en 5 y 6 años.

	Grupo	\bar{R}	$\sum R$	U de M-W	p
EL 5 años	GI1	95.29	8957.0	2652.0	0.004
	GI2	73.39	5578.0		
EL 6 años	GI1	96.84	7747.5	1972.5	0.000
	GI2	63.35	5293.5		

Se observa que el GI1 presenta un rango medio mayor que el GI2 en las dos edades equiparadas. Más concretamente, el GI1 presenta mayores puntuaciones que el GI2 en cinco años ($\bar{R}_{(GI1)} = 95.29$ y $\bar{R}_{(GI2)} = 73.39$) y en seis años ($\bar{R}_{(GI1)} = 96.84$ y $\bar{R}_{(GI2)} = 63.35$).

Las diferencias encontradas resultan ser estadísticamente significativas en la edad de cinco años ($U = 2951.0$ y $p < 0.05$). Del mismo modo, las diferencias que se han encontrado entre el GI1 y el GI2 a los seis años son también estadísticamente significativas ($U = 1972.5$ y $p < 0.05$), a favor del GI1.

2.2. Análisis del rendimiento en Comprensión Lectora

A continuación se exponen los estadísticos descriptivos de las diferentes evaluaciones en CL en cada grupo de sujetos, GI1 y GI2, a los 5 y 6 años (tabla 3.27.).

Tabla 3.27. Estadísticos descriptivos de Comprensión Lectora en los dos grupos.

	Grupo	\bar{x}	S_x
Edad 5 años	GI1	17.14	12.00
	GI2	13.31	11.43
Edad 6 años	GI1	30.49	7.24
	GI2	32.48	7.11

Como se observa en la tabla 3.27. y la figura 3.9., a los cinco años, las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 17.14$ y $S_x = 12.00$) son superiores a las encontradas en el GI2 ($\bar{x} = 13.31$ y $S_x = 11.43$). En la equiparación de edades de seis años, sin embargo, encontramos que las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 30.49$ y $S_x = 7.24$) son inferiores a las del GI2 ($\bar{x} = 32.48$ y $S_x = 7.11$).

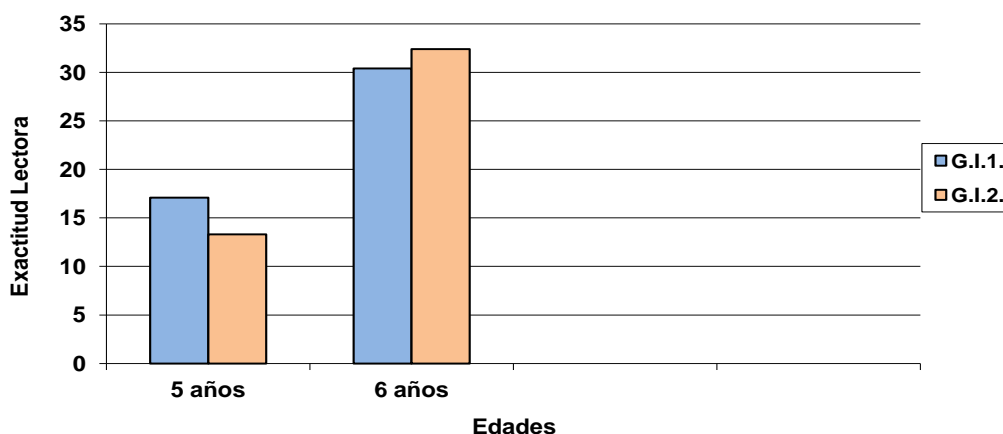


Figura 3.9. Representación gráfica de las puntuaciones medias en CL entre los dos grupos a las edades equiparadas de 5 y 6 años.

En cuanto a los supuestos paramétricos, mediante la prueba de Levene, encontramos que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas en CL ($F(5, 517) = 71.72$ y $p = 0.00$); por consiguiente, se realiza la prueba U de Mann-Whitney para la comprobación de las hipótesis.

Los rangos medios y los estadísticos de contraste, así como los resultados de la comparación de las puntuaciones del GI1 y GI2 a los 5 y 6 años se presentan en la tabla 3.28.

Tabla 3.28. Análisis de las diferencias entre GI1 y GI2 en CL en 5 y 6 años.

	Grupo	\bar{R}	$\sum R$	U de M-W	p
CL 5 años	GI1	92.10	8657.5	2951.50	0.05
	GI2	77.34	5877.5		
CL 6 años	GI1	71.15	5763.5	2442.50	0.05
	GI2	91.85	7439.5		

Se observa que el GI1 presenta un rango medio mayor que el GI2 en la edad de cinco años en CL. Concretamente, el GI1 presenta mayores puntuaciones que el GI2 ($\bar{R} (GI1) = 92.10$ y $\bar{R} (GI2) = 77.34$). Sin embargo, esto no ocurre a los seis años, siendo el GI2 el que presenta mejores puntuaciones, ($\bar{R} (GI1) = 71.15$ y $\bar{R} (GI2) = 91.85$), respectivamente.

En cuanto a la significatividad de las diferencias que se han encontrado, se puede decir que resultan ser estadísticamente significativas en la edad de cinco años, mediante $U = 2951.50$ y $p < 0.05$. Del mismo modo, las diferencias que se han encontrado entre el GI1 y el GI2 a los seis años ($U = 2442.50$ y $p < 0.005$) son también estadísticamente significativas, a favor del GI2.

2.3. Análisis del rendimiento en Lectura

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos de las diferentes evaluaciones en L en cada grupo de sujetos (GI1 y GI2), a los 5 y 6 años (Tabla 3.29.).

Tabla 3.29. Estadísticos descriptivos en Lectura en los dos grupos.

	Grupo	\bar{x}	S_x
Edad 5 años	GI1	154.08	132.37
	GI2	96.86	84.68
Edad 6 años	GI1	351.05	42.31
	GI2	326.81	76.28

Como se observa en la tabla 3.29. y la figura 3.10., a los cinco años, las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 154.08$ y $S_x = 132.37$) son superiores a las encontradas en el GI2 ($\bar{x} = 96.86$ y $S_x = 84.68$). También a los seis años, encontramos que las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 351.05$ y $S_x = 42.31$) son ligeramente superiores a las del GI2 ($\bar{x} = 326.81$ y $S_x = 76.28$).

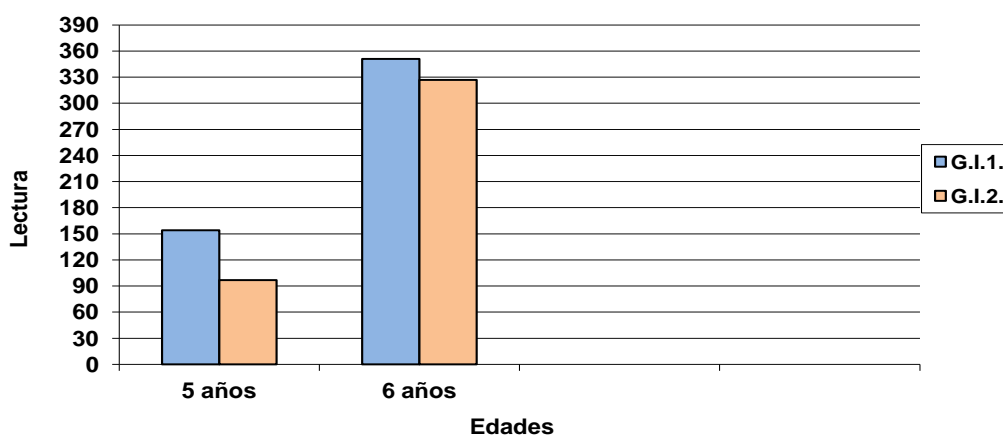


Figura 3.10. Representación gráfica de las puntuaciones medias en L entre los dos grupos a los 5 y 6 años.

En cuanto a los supuestos paramétricos, mediante la prueba de Levene, encontramos que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas en L ($F(5, 516) = 112.28$ y $p = 0.00$), así que por consiguiente, se realiza la prueba U de Mann-Whitney para la comprobación de las hipótesis.

Los rangos medios y los estadísticos de contraste, así como los resultados de la comparación de las puntuaciones del GI1 y GI2 para 5 y 6 años se presentan en la tabla 3.26.

Tabla 3.30. Análisis de las diferencias entre GI1 y GI2 en L en 5 y 6 años.

	Grupo	\bar{R}	$\sum R$	U de M-W	p
L 5 años	GI1	94.95	8925.0	2684.0	0.050
	GI2	73.82	5610.0		
L 6 años	GI1	89.38	7150.0	2570.0	0.005
	GI2	72.73	5891.0		

Se observa que el GI1 presenta un rango medio mayor que el GI2 en la edad de cinco años. Concretamente, el GI1 presenta mayores puntuaciones que el GI2 ($\bar{R} (GI1) = 94.95$ y $\bar{R} (GI2) = 73.82$). Esto mismo ocurre a la edad de seis años, siendo el GI1 el que presenta mejores puntuaciones ($\bar{R} (GI1) = 89.38$ y $\bar{R} (GI2) = 72.73$), respectivamente.

Las diferencias encontradas resultan ser estadísticamente significativas en la edad de cinco años, mediante $U = 2684.0$ y $p = 0.050$. Del mismo modo, las diferencias que se han encontrado entre el GI1 y el GI2 a los seis años ($U = 2570.0$ y $p < 0.005$) son también estadísticamente significativas, a favor del GI1.

2.4. Análisis del rendimiento en Exactitud en Copia

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos de las diferentes evaluaciones en EC en cada grupo de sujetos (GI1 y GI2), a los 5 y 6 años (Tabla 3. 31.).

Tabla 3.31. Estadísticos descriptivos en Exactitud en Copia en los dos grupos.

	Grupo	\bar{x}	S_x
Edad 5 años	GI1	17.10	4.02
	GI2	16.15	4.62
Edad 6 años	GI1	22.38	1.26
	GI2	21.02	3.03

Como se observa en la tabla 3.31. y la figura 3.11., a los cinco años, las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 17.10$ y $S_x = 4.02$) son superiores a las encontradas en el GI2 ($\bar{x} = 16.15$ y $S_x = 4.62$). También a los seis años, encontramos que las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 22.38$ y $S_x = 1.26$) son ligeramente superiores a las del GI2 ($\bar{x} = 21.02$ y $S_x = 3.03$).

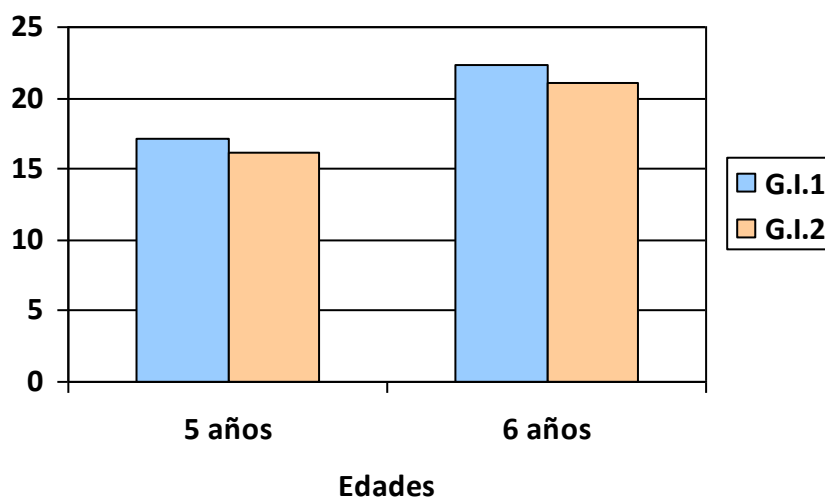


Figura 3.11. Representación gráfica de las puntuaciones medias en EC entre los dos grupos a los 5 y 6 años.

En cuanto a los supuestos paramétricos, mediante la prueba de Levene, encontramos que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas en EC ($F_{5, 518} = 20,114$ y $p = 0,000$); por consiguiente, se realiza la prueba U de Mann-Whitney para la comprobación de las hipótesis.

Los rangos medios y los estadísticos de contraste, así como los resultados de la comparación de las puntuaciones del GI1 y GI2 para los de 5 y 6 años se presentan en la tabla 3.28.

Tabla 3.32. Análisis de las diferencias entre GI1 y GI2 en EC a los 5 y 6 años.

	Grupo	\bar{R}	$\sum R$	U de M-W	p
EC 5 años	GI1	90.62	8518.0	3279.0	0.232
	GI2	81.54	63600		
EC 6 años	GI1	96.07	8069.0	1968.5	0.000
	GI2	64.56	4971.5		

Se observa que el GI1 presenta un rango medio mayor que el GI2 en la edad de cinco años. El GI1 presenta mayores puntuaciones que el GI2 ($\bar{R}_{(GI1)} = 90.62$ y $\bar{R}_{(GI2)} = 81.54$). Esto mismo ocurre la edad de seis años, siendo el GI1 el que presenta mejores puntuaciones, ($\bar{R}_{(GI1)} = 96.07$ y $\bar{R}_{(GI)} = 64.56$), respectivamente.

Las diferencias encontradas resultan ser estadísticamente significativas en la edad de cinco años en EC, mediante $U = 3279.0$ y $p > 0.005$. Del mismo modo, las diferencias que se han encontrado entre el GI1 y el GI2 a los seis años ($U = 1968.5$ y $p < 0.005$) son también estadísticamente significativas, a favor del GI1.

2.5. Análisis del rendimiento en Exactitud en Dictado

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos de las diferentes evaluaciones en ED en cada grupo de sujetos (GI1 y GI2) a los 5 y 6 años (tabla 3.33.).

Tabla 3.33. Estadísticos descriptivos en Exactitud en Dictado en los dos grupos.

	Grupo	\bar{x}	S_x
Edad 5 años	GI1	21.70	20.72
	GI2	12.47	9.36
Edad 6 años	GI1	93.59	31.31
	GI2	84.80	33.58

Como se observa en la tabla 3.33. y la figura 3.12., a los cinco años, las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 21.70$ y $S_x = 20.72$) son superiores a las encontradas en el GI2 ($\bar{x} = 12.47$ y $S_x = 9.36$). También a los seis años, encontramos que las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 93.59$ y $S_x = 31.31$) son ligeramente superiores a las del GI2 ($\bar{x} = 84.80$ y $S_x = 33.58$) en ED.

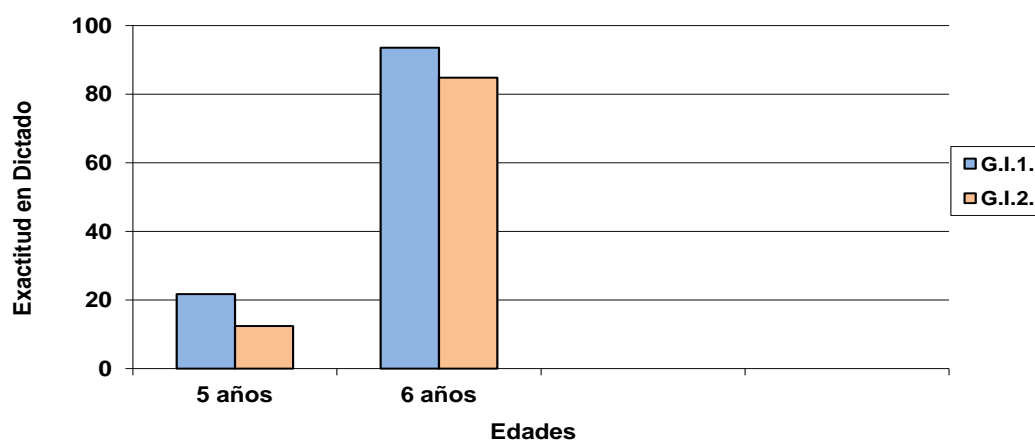


Figura 3.12. Representación gráfica de las puntuaciones medias en ED entre los dos grupos a los 5 y 6 años.

En cuanto a los supuestos estadísticos mediante la prueba de Levene, encontramos que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas en ED ($F(5, 518) = 72.09$ y $p = 0.00$).

El análisis de las diferencias entre los grupos en las distintas edades cronológicas se realiza mediante la U de Mann-Whitney, presentándose, a continuación, los rangos medios y los estadísticos de contraste, así como los resultados de la comparación de las puntuaciones del GI1 y GI2 a los 5 y 6 años (Tabla 3.30.).

Tabla 3.34. Análisis de las diferencias entre GI1 y GI2 en ED a los 5 y 6 años.

	Grupo	\bar{R}	$\sum R$	U de M-W	p
ED 5 años	GI1	96.99	9117.0	2680.0	0.002
	GI2	73.86	5761.0		
ED 6 años	GI1	87.96	7389.0	2649.0	0.048
	GI2	73.40	5652.0		

Se observa que el GI1 presenta un rango medio mayor que el GI2 en la edad de cinco años. Más concretamente, el GI1 presenta mayores puntuaciones que el GI2 ($\bar{R}_{GI1} = 96,99$ y $\bar{R}_{GI2} = 73,86$). Esto mismo se repite cuando se equiparan a la edad de seis años, siendo el GI1 el que presenta mejores puntuaciones ($\bar{R}_{(GI1)} = 87.96$ y $\bar{R}_{(GI2)} = 73.40$), respectivamente.

Las diferencias encontradas resultan ser estadísticamente significativas en ED en la edad de cinco años, mediante $U = 2680.0$ y $p < 0.005$. Del mismo modo, las diferencias que se han encontrado entre el GI1 y el GI2 en ED a los seis años ($U = 2649.0$ y $p > 0.005$) son también estadísticamente significativas, a favor del GI1.

2.6. Análisis del rendimiento en Escritura

A continuación, se exponen los estadísticos descriptivos de las diferentes evaluaciones en E en cada grupo de sujetos (GI1 y GI2) a los 5 y 6 años (Tabla 3.35.).

Tabla 3.35. Estadísticos descriptivos en Escritura en los dos grupos.

	Grupo	\bar{x}	S_x
Edad 5 años	GI1	38.51	22.81
	GI2	28.62	12.96
Edad 6 años	GI1	115.97	31.72
	GI2	105.83	35.66

Como se observa en la tabla 3.35. y la figura 3.13., a los cinco años, las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 38.51$ y $S_x = 22.81$) son superiores a las encontradas en el GI2 ($\bar{x} = 28.62$ y $S_x = 12.96$). También a los seis años, encontramos que las puntuaciones del GI1 ($\bar{x} = 115.97$ y $S_x = 31.72$) son ligeramente superiores a las del GI2 ($\bar{x} = 105.83$ y $S_x = 35.66$).

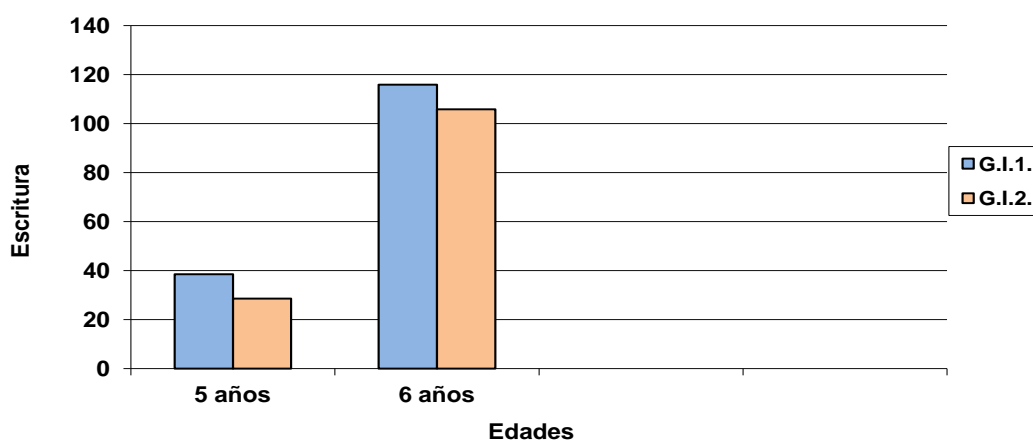


Figura 3.13. Representación gráfica de las puntuaciones medias en E entre los dos grupos a los 5 y 6 años.

En cuanto a los supuestos estadísticos mediante la prueba de Levene, encontramos que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas en E ($F(5, 518) = 55.44$ y $p = 0.000$).

El análisis de las diferencias entre los grupos en las distintas edades cronológicas se realiza mediante la U de Mann-Whitney, presentándose, a continuación, los rangos medios y los estadísticos de contraste, así como los resultados de la comparación de las puntuaciones del GI1 y GI2 a los 5 y 6 años (Tabla 3.32.).

Tabla 3.36. Análisis de las diferencias entre GI1 y GI2 en E a los 5 y 6 años.

	Grupo	\bar{R}	$\sum R$	U de M-W	p
E 5 años	GI1	96.12	9035.0	2762.0	0.005
	GI2	74.91	5843.0		
E 6 años	GI1	88.50	7434.0	2604.0	0.033
	GI2	72.82	5607.0		

Se observa que el GI1 presenta un rango medio mayor que el GI2 en la edad de cinco años. Más concretamente, el GI1 presenta mayores puntuaciones que el GI2 ($\bar{R}_{(GI1)} = 96.12$ y $\bar{R}_{(GI2)} = 74.91$). Esto mismo ocurre a los seis años, siendo el GI1 el que presenta mejores puntuaciones, ($\bar{R}_{(GI1)} = 88.50$ y $\bar{R}_{(GI2)} = 72.82$), respectivamente.

Las diferencias encontradas resultan ser estadísticamente significativas en la edad de cinco años en E, mediante $U = 2762.0$ y $p = 0.005$. Del mismo modo, las diferencias que se han encontrado entre el GI1 y el GI2 a los seis años en E ($U = 2604.0$ y $p > 0.005$) son también estadísticamente significativas, a favor del GI1.

Discusión

A lo largo de la segunda parte del trabajo hemos contrastado las hipótesis que nos marcamos al comienzo de nuestra investigación y que describimos en el capítulo 3. Las seis hipótesis primeras hacen referencia a los efectos de la aplicación de los contenidos del programa de intervención en el aprendizaje de la lectura y la escritura a los 5, 6 y 7 años. Las siguientes seis restantes hipótesis hacen referencia a la edad más favorable de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura (4 ó 5 años) para cuando los alumnos/as tienen 5 y 6 años.

Con respecto a las hipótesis relacionadas con los efectos de la aplicación del programa de intervención a los 5, 6, 7 años, en las tres primeras hipótesis, esperábamos que los alumnos de cinco años (2º ciclo, 3º de E. I.) a los que se les iba a aplicar el programa de intervención desde los cinco años a los siete años (GI2) alcanzarán mejor rendimiento en **Exactitud Lectora** (EL), Comprensión Lectora (CL) y Lectura (L) que los alumnos a los que no se les aplicaría el programa (GNI).

Los resultados encontrados en todas las variables de rendimiento lector (EL, CL y L) indican que los alumnos/as del grupo intervenido (GI2) y los del grupo no intervenido (GNI) evolucionan desde los 5 a los 7 años. El grupo no intervenido mejora significativamente desde los 6 años en todas las variables lectoras. Sin embargo, el grupo intervenido mejora significativamente desde los 5 años en todas las variables y evaluaciones, excepto en CL entre la 3º y 4º evaluación. Esto puede ser debido en parte a que las puntuaciones alcanzadas desde la tercera evaluación se acercan a la puntuación máxima permitida en la prueba (efecto techo). Por otra parte, se encuentran diferencias entre ambos grupos en todas las variables lectoras y en todas las evaluaciones, siendo mejor la exactitud lectora, comprensión lectora y lectura en general en el grupo intervenido.

Esto puede ser debido a los efectos de la aplicación del programa de intervención.

En el caso de la EL y la L, estas diferencias son más patentes entre la tercera y cuarta evaluación, es decir, a los 6 y 7 años. En el caso de la CL, las diferencias son significativas ya desde los 5 años.

Por tanto, los resultados encontrados en relación a los efectos del programa de intervención confirman su eficacia en cuanto al rendimiento lector. Los sujetos que son intervenidos desde los cinco años en habilidades o destrezas lingüísticas y metalingüísticas, tales como la articulación y el conocimiento fonológico, el vocabulario y la morfosintaxis, puntúan mejor en EL, CL, y lectura, en general, que aquellos que de manera no sistemática y estructurada no son instruidos en ellas, presentando al final un desfase de 1 ó 2 años con respecto a los instruidos con el programa de intervención.

Estos resultados van en la línea de los encontrados en algunos estudios que resaltan la importancia del entrenamiento precoz y sistemático del lenguaje escrito (Clemente & Domínguez, 1999; Cohen, 1980, 1983; Doman, 1978; Baghban, 1990; Clemente & Domínguez, 1999), desde la instrucción en producción fonológica (Senechal, Oullette, & Young, 2004; Alegría, 2006; González, Delgado, & Martín, 2012), conocimiento fonológico (Sinclair, Jarvella, & Levelt, 1978; Tunmer, 1989; Jiménez & Ortiz, 1994; Jiménez & Ortiz, 1995; Treiman, 1985, 1987, 1991, 1992; Treiman & Zukowski, 1991), vocabulario (Bass, Williams, & Goldstein, 2007; González & Romero, 2001; Hart, & Risley, 2003a; Hirsch, 2003; Perfetti, Golman, & Hogaboam, 1979) y morfosintaxis (Alegría & Carrillo, 2014; Defior, Alegría, Titos, & Martos, 2008; Joanisse, Manis, Keating, & Seidenberg, 2000; Leong, 1999).

Por otra parte, en cuanto a la hipótesis cuarta a sexta, también relacionadas con los efectos de la aplicación del programa de intervención, se espera que los alumnos de cinco años (GI2) a los que se les aplica el programa de intervención desde los 5 a los 7 años alcancen mejor rendimiento en **Exactitud en Copia** (EC), **Exactitud en Dictado** (ED) y **Escritura** (E), que a los alumnos a los que no se les aplica el programa (GNI).

Los resultados encontrados en todas las variables de rendimiento escritor (E, C y D) indican que los alumnos/as del grupo intervenido (GI2) y los del grupo no intervenido (GNI) evolucionan desde los 5 a los 7 años. El grupo no intervenido mejora significativamente desde los 6 años en todas las variables escritoras a excepción de la variable Escritura donde a partir de los 6 años no hay variaciones. Sin embargo, el grupo intervenido mejora significativamente desde los 5 años en todas las variables, excepto también en entre los 6 y 7 años. Esto puede ser debido en parte a que las puntuaciones alcanzadas desde la tercera evaluación se acercan a la puntuación máxima permitida en la prueba (efecto techo). Por otra parte, se encuentran diferencias entre ambos grupos en todas las variables escritoras y en todas las evaluaciones, siendo mejor la escritura, la copia y el dictado, en general, en el grupo intervenido desde los 5 años que es cuando se aplica el programa de intervención.

En el caso de las tres variables, E, C y D, estas diferencias son patentes entre todas las evaluaciones, salvo la primera, es decir, desde los 5 años y después de la intervención, entre la segunda y la tercera evaluación, y entre la tercera y cuarta evaluación, a los 6 y 7 años.

Por tanto, los resultados encontrados en relación a los efectos del programa de intervención confirman su eficacia en cuanto al rendimiento escritor. Los sujetos que son intervenidos desde los cinco

años en habilidades o destrezas lingüísticas y metalingüísticas, tales como la articulación y el conocimiento fonológico, el vocabulario y la morfosintaxis, puntúan mejor en Copia, Dictado y Escritura en general que aquellos que de manera no sistemática y estructurada no son instruidos en ellas, presentando al final un desfase de 1 ó 2 años con respecto a los instruidos con el programa de intervención.

Estos resultados van en la línea de los encontrados en algunos estudios que resaltan la importancia del entrenamiento precoz y sistemático del lenguaje escrito, como ya indicamos anteriormente para el caso de la lectura (Swartz, Shook, & Klein (1999); Swartz, Shook, & Klein (2000); Burns, Griffin, & Snow (1999); González, & Delgado 2006).

Con respecto a las hipótesis relacionadas con la importancia de iniciar la enseñanza de la lectoescritura a la edad de cuatro o de cinco años se esperaba que los alumnos a los que se les comenzó a aplicar el programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a los cuatro años de edad (GI1) alcanzaran mejor rendimiento lector (hipótesis de la siete a la nueve) y escritor (hipótesis de la diez a las doce) que los alumnos que comenzaron el programa a los 5 años de edad (GI2), cuando alcanzaran 5 y 6 años.

En cuanto a las hipótesis relacionadas con el rendimiento lector, los resultados encontrados a los cinco años indican que las puntuaciones del GI1 fueron superiores a las encontradas en el GI2 en EL, CL y L. Es decir, que los alumnos que comenzaron con la alfabetización sistemática a los cuatro años obtuvieron mejores puntuaciones en Lectura y sus componentes a los 5 y 6 años que aquellos que comenzaron a los cinco años. Estas diferencias también se encuentran a los seis años en todas las variables lectoras, salvo en CL, donde las puntuaciones no son mayores en GI1. Esto podría ser debido

a que, aunque son mejores en decodificar unidades lingüísticas, la velocidad con la que lo hacen y su propio desarrollo lingüístico no hacen posible que su comprensión lectora mejore al mismo ritmo en edades tempranas, a pesar de su entrenamiento precoz. Es necesario la realización de estudios más profundos donde se analice la influencia del desarrollo semántico y morfosintáctico de estos sujetos en la CL, tras su intervención. De la misma forma, también sería necesario evaluar la velocidad lectora y su influencia en la CL.

En cuanto a los resultados encontrados en relación a las hipótesis nueve a doce (rendimiento escritor) a los cinco años, hay diferencias entre el GI1 y GI2 a favor de GI1 en Dictado y Escritura, pero no en Copia. Es decir, los niños que comienzan con la alfabetización sistemática a los 4 años son mejores en Escritura y en Dictado a los 5 y 6 años que aquellos que comienzan a los 5 años. Esto puede ser debido a que, a la edad de seis años los niños/as que comenzaron a trabajar con el programa de intervención con 4 años, hayan terminado de alcanzar un grado importante de eficiencia. Mientras que en el caso de la copia, el que no existan diferencias entre el GI1 y GI2, podría deberse al efecto techo de las pruebas y a que la copia se trabaja en el curriculum oficial desde edades tempranas. Es posible que los niños del GI2 copien las unidades lingüísticas no como tales, sino como dibujos; es decir, llevan a cabo procesos perceptivos más que psicolingüísticos.

Por lo tanto, en general, se observa que a los cinco y seis años, los sujetos que comienzan con la alfabetización a los 4 y 5 años presentan diferencias significativas a favor de los primeros. Es decir, en general, se pueden confirmar las hipótesis planteadas en relación a la lectoescritura y su enseñanza precoz. Los sujetos que son entrenados en lenguaje escrito desde los 4 años alcanzan a los 5 y 6 años mejores puntuaciones en rendimiento lector (EL, CL y L) y escritura (EC, ED y E) que aquellos que comienzan su enseñanza a los 5 años. Es decir, con un año de instrucción precoz más; las ganancias en Lectura y Escritura

se mantienen a lo largo del primer ciclo de Educación Primaria Obligatoria.

En este sentido, estos resultados están confirmando la importancia de comenzar la enseñanza de la lectoescritura antes de la edad marcada por la ley, poniendo en entredicho la necesidad de esperar al comienzo de la escolaridad obligatoria, para comenzar con la instrucción sistemática del lenguaje escrito, ya que como hemos podido valorar, los niños de estas edades son capaces de aprender a leer y escribir de modo eficaz, si reciben la instrucción adecuada, sin necesidad de esperar a una maduración previa tal y como defienden algunos autores (Condemarin, Chadwick, & Milicia, 1985; Revuelta & Guillén, 1987). El concepto de madurez derivaría a un enfoque, en el que se hablaría que los niños necesitan haber adquirido una serie de habilidades previas para aprender a leer de un modo eficaz (Gallego, 2006). El entrenamiento de estas habilidades de tipo cognitivo-lingüístico, es el que se incluye en programas de enseñanza bien diseñados que estuvieran dirigidos a provocar la “maduración” de los alumnos, pudiendo llegar a comenzar a leer a edades mucho más tempranas de los seis años, que es lo que marca la legislación actual. Esto es lo que apoyan algunos autores como Cohen (1980, 1983), Doman (1978), Baghban (1990), Burns, Griffin, & Snows, (1999); Swartz, Shook, & Klein (1999), Clemente & Domínguez (1999), que hablan de aprendizaje precoz de la lectura y la escritura.

De todas maneras, otro modo de valorar los resultados, es que aún aceptando la necesidad de la existencia de una maduración previa del alumno/a a nivel cognitivo y psicolingüístico, esta se adquiriera antes de la edad de los seis años, con lo que volveríamos sobre el asunto del adelanto de la enseñanza de la lectura y la escritura antes de lo que marca la Ley educativa actual. Nos podemos remitir al efecto Mateo o efecto Pigmalion (Bourdieu, 1970). Así, se aprovecharían las oportunidades de mejora de las capacidades de los alumnos/as,

produciéndose un mejor rendimiento, más aprendizaje y un óptimo desarrollo. Es como dijimos anteriormente, el efecto de una *bola de nieve*, con una enseñanza de la lengua escrita lo más pronto y lo mejor posible valorando todas las oportunidades de crecimiento y de optimización de las capacidades de nuestros alumnos/as (Jiménez, 2009).

Del mismo modo que la enseñanza de la lectoescritura se retrasó hasta los seis años a partir de la Ley General de Educación (1970), cuando hasta entonces la enseñanza se había comenzando antes, quizá sea el momento de adelantarlo de nuevo a través de una enseñanza sistemática (Allington & Woodside-Jiron, 1998; Burns, Griffin, & Snows, 1999; Swartz, 1998) que incluyan variables de tipo cognitivo-lingüísticas encaminadas a la adquisición del lenguaje escrito a través del desarrollo fonológico, semántico, sintáctico y de habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica). Los altos resultados de fracaso escolar que sufre nuestro sistema educativo comienzan en parte, con la incapacidad de nuestros alumnos para poder utilizar de modo adecuado las herramientas básicas para el aprendizaje: la lectura y la escritura.

Por último, destacar que el entrenamiento sistemático de habilidades lingüísticas (articulación, conciencia fonológica, vocabulario, morfosintaxis...) y del lenguaje escrito es eficaz a medio y corto plazo, ya que se mejora la exactitud Lectora y la Comprensión Lectora, así como la Copia y el Dictado. Además, el entrenamiento precoz desde los 4 años del Lenguaje Escrito favorece a corto y medio plazo la Lectura y la Escritura de los niños/as.

Finalmente, este estudio ha representado un alto coste en términos de esfuerzo y recursos humanos. El hecho de tratarse de un estudio longitudinal, durante tres años, con cuatro fases de evaluación y tres de intervención, y el tener que coordinar a un buen número de maestros que partían de creencias previas sobre la lectoescritura, no

siempre de acuerdo con lo que nosotros les planteábamos, supuso un enorme esfuerzo personal.

La selección del grupo de control fue una dificultad importante, ya que suponía para los centros escolares de un compromiso durante tres años, en la evaluación de sus alumnos/as por parte de un grupo externo al centro, con las suspicacias que este tipo de evaluaciones genera. Esto implicaba que hubiera una continuidad en el acuerdo inicial a pesar de que se dieran cambios de dirección del centro o de inspección. Además, requería de la aceptación de las familias para la evaluación de sus hijos/as. Y todo esto sin que el centro percibiera ningún tipo de beneficio más allá de informar cómo habían avanzado sus alumnos en las variables evaluadas durante esos tres años, cosa que los maestros/as consideraban que ya conocían por sus propias valoraciones.

Otra limitación del estudio fue la mortandad de la muestra, ya que en esos tres años y sobre todo, con el cambio de etapa desde la Infantil a la Primaria, fueron muchos los niños/as a los que perdimos tanto del grupo intervenido como del no intervenido. Además, y en relación con la dificultad anterior, debemos decir que perdimos uno de los grupos completos porque uno de los maestros de Educación Primaria decidió no continuar con el estudio iniciado por sus compañeros de Educación Infantil, a pesar del compromiso a nivel de centro escolar, con lo que supuso un duro golpe para el tamaño de la muestra.

Por otra parte, cabe destacar que en algunas pruebas, como en la de RCL y en RC, hubiera sido necesario incluir ítems de mayor dificultad acordes a las edades más avanzadas.

¿Qué nos plantean estos resultados y estas limitaciones para futuros proyectos? En el momento actual, nuestro sistema educativo

está sufriendo muchos cambios. Como ya apuntaba en el capítulo 1 parece que esos cambios comienzan a encontrar su camino en nuestra comunidad autónoma a nivel legislativo, pero falta por ver si realmente llegan a nuestras aulas a nivel aplicado y práctico o sólo se queda en papel mojado, en unas programaciones muy bien diseñadas guardadas en el fondo del cajón de la mesa de los maestros/as. Y nuestro estudio puede servir para arrojar información sobre qué conocimientos se deben priorizar para optimizar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así, una línea futura nos llevaría a averiguar cómo influyen cada una de las variables sobre las otras, no sólo a una determinada edad, sino conocer si la relación causal entre ellas se modifica a lo largo del tiempo y en qué sentido lo hace, es decir, qué peso tendría cada una de ellas sobre el rendimiento lectoescritor y si ese peso se ve alterado con el paso del tiempo.

Por otro lado, estaríamos hablando también de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje lectoescritor.

Otro punto importante, sería conocer si los beneficios o logros que se han obtenido en este momento se mantienen a lo largo del tiempo, tanto en el segundo y tercer ciclo de primaria, como en la etapa de secundaria.

Referencias bibliográficas

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005) Early Literacy From a Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11(3), 253-275.
- Acosta, V., & Moreno, A. M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Adams, M. J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J.I., Menacho, I., & Alcafe, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología* 31 (2), 96-105.
- Aguilar, M., Navarro, J.I., Menacho, I., Alcafe, C., Marchena, E., & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22, 436-442.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.
- Alegría, J., & Carrillo, M. S. (2014). La escritura de palabras en castellano: un análisis comparativo. *Estudios de Psicología*, 35 (3), 476-501.
- Alegría, J., & Carrillo, M. S. (2014). Mecanismos implicados en la escritura de palabras del castellano. *Aula*, 20, 45-64.

Referencias bibliográficas

- Alegría, J., Carrillo, M. S., & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Alegría, J. & Morais, J. (1979). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole el l'apprentissage de la lectura. *Archives de Psychologie*, 47, 251-270.
- Alfonso, S., Deaño, M., Almeida, L.S., Conde, A. & García-Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema* 24 (4), 573-580.
- Allende, C. (1994). *Identificación temprana de dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura*. En Portellano, J. (Comp.), *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Madrid:CEPE.
- Allington, R. L., & Woodside-Jiron, H. (1998). Thirty years of research on reading: When is a research summary not a research summary. In K. Goodman (Ed.), *In defense of good teaching*, 143-157. York, ME: Stenhouse
- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista IIPSI*, 13 (2), 249-261.
- Alvarado, J.M., Puente, A., Fernández, M.P., & Jiménez, V. (2015) Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica* 22 (1), 45-52.
- Araújo, S., Faísca, L., Petersson, K. M., & Reis, A. (2011). What does rapid naming tell us about dislexia? *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 199-213.

- Babayigit, S. & Stainthorp, R. (2011). Modeling the Relationships Between Cognitive-Linguistic Skills and Literacy Skills: New Insights From a Transparent Orthography. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 169-189.
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Ball, E. (1993). Phonological awareness: What's important and to Whom? *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 5*, 141-159.
- Barba, M.J. (2002). *Evaluación e intervención psicoeducativa en comprensión lectora en educación secundaria*. Memoria de Licenciatura. Málaga.
- Bass, L. A., Williams, R. S., & Goldstein, H. (2007). *Effects of robust vocabulary intervention: Depth of Word knowledge one year later*. Seminar presented at the American Speech-Language Hearing Association Annual Convention, Boston.
- Beattie, R.L., & Manis, F.R. (2014) The relationship between prosodic perception, phonological awareness and vocabulary in emergent literacy. *Journal of Research in Reading, 37* (2), 119-137.
- Bertelson, P. (1986). The onset literacy: Liminal remarks. *Cognition, 24*, 1-30.
- Bond, G. L. & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first grade reading instruction. **Reading Research Quartely, 2**, 5-142.

Referencias bibliográficas

- Bonifacci, P. (2004). Children with low motor ability have lower visual-motor integration ability but unaffected perceptual skills. *Human Movement Science, 23*, 157-168.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. París: Editions du Minint.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature, 301*, 419 – 421.
- Bradley, L. (1988). Making conections in learning to read and spell. *Applied Cognitive Psychology, 2*, 3-18.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: a study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia, 44*, 26-59.
- Bravo, L., Villalón, M, & Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psychothema, 15*, 3-11.
- Bravo-Valdivieso, L. & Escobar, J.P. (2014) How transparent is Spanish orthography? [¿Cuán transparente es nuestra ortografía castellana?]. *Estudios de Psicología, 35* (3), 442-449.
- Bryant, P. E., McCLeand, M., Bradley, L., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language, 16*, 407-428.
- Bryant, P. E., McCLeand, M., Bradley, L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology, 26*, 429-438.

- Bryant, P. E., Nunes, T. & Bindman, M. (1998). Awareness of language in children who have reading difficulties: Historical comparisons in a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 501-510.
- Burns, M.S., Griffin, P., & Snow, C.E. (1999). *Starting Out Right: A guide to promoting children's reading success. Specific recommendations from America's Leading Researchers on How To Help children become successful readers*. Washington DC: National Academy Press.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.
- Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2013). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285.
- Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada (PhD Tesis), Spain.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., Simpson, I., González-Trujillo, M.C., & Defior, S. (2015). Suprasegmental phonology development and Reading acquisition: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 19, 51-71.
- Caravolas, M., Lervag, A., Defior, S., Málková, G.S., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24, 1398-1407.

Referencias bibliográficas

- Cárdenas, L., Espinoza, A., & Col. (2004). *Conciencia fonológica y desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo*. (Tesis inédita de pregrado). Facultad de Fonoaudiología, Universidad de Chile. Chile.
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B. F. (2004). The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: The role of developmental period and reading ability. *Scientific Studies of Reading*, 8, 27-52.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early Reading achievement. En L. B. Feldman (ed.) *Morphological aspects of Language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Carrillo, M., & Alegría, J. (2009). Exploración de las habilidades fonológicas en escolares disléxicos: teoría y práctica. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología* 29 (2), 115-130.
- Casillas, A., & Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 245-259.
- Castejón, L., Rodríguez-Ferreiro, J., & Cueto, F. (2013) Flexibilidad en el uso de estrategias de lectura de palabras en aprendices españoles, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (1), 51-60.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.

- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S., Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chiappe, P., Stringer, R., Siegel, L. S., & Stanovich, K. E. (2002). Why the timing deficit hypothesis does not explain reading disability in adults. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 73-107.
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M., & Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M., & Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, 20, 105-121.
- Clemente, M., & Rodríguez, I. (2015). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, 20, 105-121.
- Cohen, R. (1980). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cohen, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Planeta.

Referencias bibliográficas

- Condemarín, M., Chadwick, M., & Milicic, N. (1985). *Madurez escolar*. Madrid: CEPE.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores de los niños (PROLEC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Decroly, O. (1923). La función de la globalización y su importancia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía* 5.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy* (pp. 631-649). Londres: Academic Press.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo estimular el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of education and Development* 31 (3), 333-345.
- Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*, 70, 16-23.
- Defior, S., Alegría, J., Titos, R., & Martos, F. (2008). Using morphology when spelling in a shallow orthographic system: The case of Spanish. *Cognitive development*, 23, 204-215.

- Defior, S., Gutiérrez-Palma, n., & Cano-Marín, M.J. (2012). Prosodic Awareness skills and literacy acquisitions in Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 41, 285-294.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., & Serrano, F. (2015). Learning to read and write in Spanish: phonology in addition to wich other processes? [Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos? *Estudios de Psicología*, 36 (3), 571-591.
- Defior, S., Justicia, F., & Martos, F. J. (1996). The influence of lexical and sublexical variables in normal and por Spanish readers,. *Reading and Writing*, 8(6), 487-497.
- Defior, S., Serrano, F., & Marín-Cano, M.J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, (pp. 339-347). Oviedo: ICE Monografías Aulas Abiertas.
- Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on Reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- De Gelder, B. & Vroomen, J. (1996). Auditory illusions as evidence of role of the syllable in adult developmental dyslexics. *Brain and Language*, 2, 373-385.
- Dehaene, S. (2007) *Les Neuronas de la lectura: La nouvelle science de la lectura et de son apprentissage*. París: Odile Jacob.

Referencias bibliográficas

- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- De Jong, P. F. & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early Reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 450-476.
- De Jong, P. F., & Van Der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 6 (1), 51-77.
- Delgado, M. (2005). *Intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en educación infantil y primaria. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral.
- Dickison, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Building literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes.
- Díez de Ulzurum, A., & Argilaga, D. (2013). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Dowing, J. (1963). Is a mental age of six essential for Reading Readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.
- Doman, G. (1978). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Downing, J & Thackray, D.V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Durkin, D. (1976). *Teaching young children to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Favila, A., & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Journal for the Study of Education and Development* 33 (3), 399-411.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1991). Literacy acquisition and the representation of language. En: C. Kamii, M. Manning & G. Manning (eds.), *Early literacy: a constructivist foundation for the whole language*. Washington: National Education Association of the United States.
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Frostig, M., & Horne, H. (1964). *The frostig program for the development of visual perception*. Chicago: Teacher y Guide.
- Frostig, M. Horne, D. & Miller, A. M. (1972). *Pictures and patterns. The development programs in visual perception*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Frostig, M. & Orpet, R. R. (1972). *Frostig Movement Skills Test Battery*. Los Ángeles: Marianne Frostig Center for Educational Therapy.
- Fumagalli, J., Barreyro, J.P., & Jaichenco, V. (2014). Conciencia silábica y conciencia fonémica ¿Cuál es el mejor predictor del

Referencias bibliográficas

rendimiento lector?. *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, 6 (3), 17-30.

Furnes, B. & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting Kindergarten and Grade 1 reading and spelling: a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275-292.

Gaillard, W.D., Balsamo, L.M., Ibrahim, Z., Sachs, B.C., & Xu, B. (2003). fMRI identifies regional specialization of neural networks for reading in young children. *Neurology*, 60(1): 94-100.

Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Congreso Internacional de Lectoescritura, Morelia: México.

Georgiou, G. K., Parrila, R. & Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early Reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10 (2), 199-220.

Georgiou, G. K., Parrila, R. & Papodopulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthography consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566-580.

Geschwind, N. (1965). Disconnexion síndrome in animals and man (Partes 1ª y 2ª). *Brain*, 88, 237-294.

Gómez-Velazquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847.

- González, M. J. (Coord) (2012). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide
- González, M.C., Calet, N., Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N. (2012). Scale of Reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency [Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez]. *Estudios de Psicología* 35 (1), 104-136.
- González, M. J. (1993). Estudio evolutivo del aprendizaje de la lectura: análisis causal de la influencia de variables de desarrollo fonológico y psicolingüístico y de variables contextuales con niños, normales y con dificultades de aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- 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., Díaz-Giráldez, F., Martín, I., Delgado, M., & Trianes, M. V. (2014) Precisión lectora y nivel lector inicial en niños de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 253-260.
- González, M.J., Martín, I. & Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 35-44.
- González, M.J., Martín, I., Delgado, M, & Barba, M. J. (2004). Aplicación de un programa de prevención de las dificultades de aprendizaje infantil 4 años y mejora de la escritura. *Intervención Psicoeducativa en Contextos Familiares y Necesidades Educativas*

Referencias bibliográficas

Especiales. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa.

González, M. J. & Romero, J. F. (1999). ¿Influye el desarrollo de la producción fonológica en el aprendizaje de la lectura? *Revista Logopédica de Fonología y Audiología*, 19(2), 61-68.

González, M.J. y Romero, J.F. (2001). Intervención educativa en comprensión lectora. En J. F. Romero y González, M. J. (Eds.), *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

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

Goswami, U. (2004). *Comentarios en la conferencia sobre mente, cerebro y educación*. Harvard University.

Goswami, U. (2010). Phonology, Reading and Reading difficulties. En K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis & J. Soler, (Eds.) *Interdisciplinary perspectives on learning to read* (pp. 103-116). New York: Routledge.

Goswami, U. (2010). *A psycholinguistic grain size view of Reading acquisition across languages*. En N. Brunswick, S. McDougall, & P. M. Davies, (pp. 23-42). Hove: Psychology Press.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. UK: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gray, A, & McCutchen, D. (2006) Young reader's use of phonological information: Phonological awareness, memory and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 325-333.
- Gutiérrez-Palma, N., & Palma-Reyes, A. (2007). Stress sensitivity and Reading performance in spanish: A study with children. *Journal of Research in Reading*, 30, 157-68.
- Gutiérrez-Palma, N., Raya, M., & Palma, A. (2009). Detecting stress patterns is related to children's performance on reading tasks. *Applied Psycholinguistics*, 30, 1-21.
- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., García, E., Díaz, A., & Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16(3), 442-447.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003a). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003b). The early catastrophe. *Education Review*, 17, 110-118.
- Hernández-Valle, I., & Jiménez, J.E. (2014). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of education and development*, 24 (3), 379-395.
- Herrera, M.G., Gutiérrez, C.E., & Rodríguez, C.E. (2008). ¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial?. *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI"*. Mendoza.

Referencias bibliográficas

- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27(1), 10-29, 44.
- Ingram, D. (1983). *Phonological disabilities in children*. London: Edward Arnold.
- Ingram, T. S., Mason, A. W., & Blackburn, I. (1970). A retrospective study of 82 children with Reading disabilities. *Development Medicine and Child Neurology*, 12, 271-281.
- Inizan, A (1976). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Jiménez, J. (2009). El efecto Mateo: Un concepto psicológico. *Papeles del Psicólogo*, 30 (2), 145-154.
- Jiménez, J. (2012). *Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. & Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez, J. E., & Artiles, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E., García de la Cadena, C., Bizama, M., Flores, R., Zambrano, R., & Frugone, M. (2013). Un enfoque transcultural en el estudio de las dificultades de aprendizaje en lectura: los casos de

España, Guatemala, Chile, Ecuador y México. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 13-29.

Jiménez, J. E., Guzmán, R., Ortiz, R., Díaz, A., Estévez, A., García, E., & Rojas, E. (2009). Validez discriminante de la Batería Multimedia SICOLE-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 49-71.

Jiménez, J. E., Hernández-valle, I., Rodríguez, C., Guzmán, R., Díaz, A., & Ortiz, M. R. (2008). The double-deficit hypothesis in Spanish developmental dislexia. *Topics in Language Disorders*, 28, 46-60.

Jiménez, J. E. & Ortiz, M. R. (1994). Phonological awareness in learning literacy. *Communication and Cognition-Artificial Intelligence*, 11, 127-152.

Jiménez, J.E., & Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Jiménez, J.E., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.

Jiménez, J. E., Venegas, E., & García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y Aprendizaje*, 30, 73-86.

Joanisse, M., Manis, E., Meeting, P., & Seidenberg, M. (2000). Language deficits in dyslexia children: speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental Psychology*, 77, 30-60.

Referencias bibliográficas

- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). The psychology of reading and language comprehension. Newton, MA: Allyn & Bacon
- Katalin, G.V. (2004a). Special cognitive functioning in schoolchildren with dyslexia. *Magyar Pszichologiai Szemle*, 59(1), 41-56.
- Katalin, G.V. (2004b). The efficiency of the Frosting program for development of psychic abilities of children with learning disabilities. *Magyar Pszichologiai Szemle*, 59(1), 97-124.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: the whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51-82.
- Kershner, J.R. (1975). Visual-spatial organization and Reading: Support a cognitive developmental interpretation. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 30-36.
- Kolinsky, R., Cary, L., & Morais, J. (1987). Awareness of words as phonological entities: The role of literacy. *Applied Psycholinguistics*, 8, 223-232.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: Evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 243-262.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of Word Reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 150.
- Lebrero, M.P., & Lebrero, M.T. (1993). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.

- Leong, C. K. (1999). Phonological coding and children's spelling. *Annals of Dyslexia*, 49, 195-220.
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (2000). Follow-up of children with early expressive phonology disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 433-444.
- Li, T., McBride-Chang, C., Wong, A., & Shu, H. (2012). Longitudinal Predictors of Spelling and Reading Comprehension in Chinese as an L1 and English as an L2 in Hong Kong Chinese Children. *Journal of Educational Psychology*.
- Llach, S., & Palmada, B. (2011). Cambios en la adquisición del sistema fonológico de las consonantes entre los 4 y 5 años. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 31 (2), 106-112.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurología al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44 (3), 173-180.
- López-Escribano, C. (2007). Evaluation of the double-deficit hypothesis subtype classification of readers in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 319-330.
- Lovett, M. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 58, 234-260.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-268.

Referencias bibliográficas

- Lyon, G. R. (1997). Learning to read: A call from research to action. Adapted from statements made before the Committee on Education and the Workforce, U. S. House of Representatives, Washington, D. C., July 10, 1997; and printed in *Their World*, 1997/1998, pp. 16 – 25. NY: National Center for Learning Disabilities.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.
- Mann, V. & Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*, 15, 653-682.
- Márquez, J., & De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34, 357-370.
- Martín, J. (2013) La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4 (1), 1-14.
- Martín, I., Delgado, M., & González, M.J. (2012). Factores predictivos de las dificultades de aprendizaje. En M.J. González (coord.) *Prevención de las dificultades de aprendizaje (pp. 93-131)*. Madrid: Pirámide
- McBride-Chang, C, Wagner, R. K., & Change, L. (1997). Growth modeling of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 89, 621-630.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.

- Metsala, J. L. (1997). Spoken Word recognition in Reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 159-169.
- Miller, P. (2004). The importance of vowels diacritics for Reading in Hebrew: What can be learned from readers with prelingual deafness? *Reading and Writing*, 17(6), 593-615.
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Morais, J. (1991a). phonological Awareness: a bridge between language and Literacy. En D. J. Sawayer y B. J. Fox (Eds.). *Phonological Awareness in Reading*, N. Y.: Springer-Verlang.
- Morais, J., Alegría, J., & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segementation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- Nag, S. & Snowling, M. J. (2012) Reading in an Alphasyllabary: Implications for a Language Universal Theory of Learning to Read. *Scientific Studies of Reading*, 16(5), 404-423,
- Nagel, H., Shapiro, L., & Nawy, R. (1994). Prosody and processing of filler-gap sentences. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23, 473-485.
- National Reading Panel (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for Reading instruction: Reports of the subgroups. US: National

Referencias bibliográficas

Institute of Child Health and Human Development, National Institute of Health.

Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Carbonero, M. A. (1998). Dificultades de aprendizaje escolar. En J.A. González-Pienda, & J.C. Núñez (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

Núñez, M. P., & Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.

OECD (2013). PISA 2012 Results. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/spain/PISA-2012-results-spain-pdf>

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

Ortiz, R., Estévez, A., & Muñetón, M. El procesamiento temporal en la percepción del habla de los niños con dislexia. *Anales de Psicología*, vol. 30(2), 716-724.

Ortiz, R. & Guzmán, R. (2003). Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras. *Cognitiva*, 15(1), 3-17.

Ortiz, M. R., Jiménez, J. E., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Rodrigo, M., Estévez, A., García, E., Díaz, A., & Expósito, S. (2007). Locus and nature of the perceptual phonological deficit in reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 80-92.

- Ortiz, R., Jiménez, J. E., Muñetón, M., Rojas, E., Estévez, A., & Guzmán, R. (2008). Desarrollo de la percepción del habla en niños con dislexia. *Psicothema*, 20(4), 678-683.
- Pennington, B. F., Cardoso, C., Green, P.A., & Lefly, D. L. (2001). Comparing the phonological and double deficit hypotheses for developmental dislexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 707-755.
- Peralta, O., & Salsa, A. M. (2001) Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y aprendizaje*, 24 (3), 325-339.
- Pérez, M.D., & González, M.J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24(1), 2-15.
- Pérez, P., & Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perfetti, C. A., Golman, S. A., & Hogaboam, T. W. (1979). Reading skill and the identification of words in connected discourse. *Memory and Cognition*, 7, 273-282.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Pichardo, M.C., García, a. B., De la Fuente, J. & Justicia, F. (2007). El estudio de de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).

Referencias bibliográficas

- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rayner, K, Foorman, B. F., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.
- Rayner, L. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Real Academia Española (1986). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Red EURYDICE (en línea). Disponible en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematicstudiesen.php>
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003) Diversity in Adults Styles of Reading Books to Children. En A. Van Kleeck, S. A. Stahl y E. B. Bauer (eds.) *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*, 37-57. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Revuelta, S. & Guillén, P. (1987). Madurez y edad inicial para la lectura. Paper presented for the V CEL, 154-155.
- Rice, M. L. (1990). Preschoolers' QUIL: Quick incidental learning of words. En Conti-Ramsden G., & Snow C. E., (Eds.). *Children's Language*, 7, 171-196. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Rueda, M. (1993a). Conocimiento segmental y dislexia: efectos de la instrucción en la adquisición y mantenimiento del conocimiento fonémico en niños disléxicos. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Rueda, M. (1995a). Adquisición del conocimiento fonológico. En M. Rueda (Eds.). *La Lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Rueda, V., Bernal, J., & Yáñez, G. (2005). *Adaptación de las escalas de procesamiento fonológico de la batería neuropsicológica para la evaluación de niños con trastornos del aprendizaje de la lectura (BNTAL) para niños preescolares*. Trabajo libre. IX Congreso Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología. Cartagena, Colombia.
- Santiuste, V., & López-Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychology* 4 (1), 13-22.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Schuele, C. M & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the basics. *Lenguaje, speech, and hearing services in schools*, 39, 3-20.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Referencias bibliográficas

- Senechal, M. Oullette, G., & Young, L. (2004). Testing the concurrent and predictive relations among articulation accuracy, speech perception, and phoneme awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 89*(3), 242-269.
- Serrano, F. & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia, 58*, 81-95.
- Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Coyne, M. D., & Chard, D. (2002). Effective strategies for teaching beginning reading. In E. J. Kame'enui, D. W. Carnine, R. C. Dixon, D. C. Simmons, & M. D. Coyne (Eds.), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (2nd ed., 53-92). Columbus, OH: Merrill
- Sinclair, A., Jarvella, R. J., & Levelt, W. J. M. (1978) *The Child's conception of language*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Slavin, R.E., Madden, N. A., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1996). *Every child, every school: Success for All*. California: Corwin Press, Inc.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Snow, C. E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: home and school influence on literacy*. Cambridge, MA: Harvard.
- Snow, C. E. & Tabors, P. O. (1993). Language skills that relate to literacy development. En B. Spodek & O. Saracho (Eds.) *Yearbook in early childhood education, 4*. New York: Teachers College Press.

- Spear, S. & Brucker, P. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. *Annals of Dyslexia*, 54(4), 332-359.
- Spencer, L. & Hanley, R. (2004). Learning a transparent orthography at five years old: reading development of children during their first year of formal reading instruction in Wales. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 1-14.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984) Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of experimental child psychology* 38 (2), 175.
- Suárez, A. (2004). *Iniciación escolar a la escritura y la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Swartz, S. L., Shook, R. E., y Klein, A. F. (1999). *California early literacy learning. Extended literacy learning*. Redlands, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
- Swartz, S. L., Shook, R. E., & Klein, A. F. (2000). *California Early Literacy Learning. Good First teaching for all Children, Technical report*. Redlands, CA: Foundation for California Early Literacy Learning.
- The National Reading Panel (NRP) (en línea). Disponible en <http://www.nationalreadingpanel.org/>
- Thatcher, K.L. (2010). The development of phonological awareness with specific language-impaired and typical children. *Psychology in the Schools*, 47, 467-480.

Referencias bibliográficas

- Torgensen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contribution of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word reading skills in second-to-fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading, 1*, 161-185.
- Treiman, R. (1985). Onset and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of experimental child psychology, 39*, 161-181.
- Treiman, R. (1987). On the relationship between phonological awareness and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 7*, 524-529.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective* (pp. 159-189). Nueva York: Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Treiman, R., & Baron, J. (1981). Segmental análisis: development and relation to Reading ability. En G. C. MacKinnon y T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advance in theory and practice* (vol. III). New York: Academic Press.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. A. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Tunmer, W. E. (1989). The role of language-related factors in Reading disability. In D. Shankweiler, & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and Reading disability: solving the reading puzzle* (pp. 91-131). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Tunmer, W. E., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Repeated Reading intervention: outcomes and interactions with reader's skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272-290.
- Vance, M., Stackhouse, J., & Wells, B. (2005). Speech-production skills in children aged 3-7 years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40, 29-48.
- Vandewalle, E., Boets, B., Ghesquière, P., & Zink, I. (2011). Development of Phonological Processing Skills in Children With Specific Language Impairment With and Without Literacy Delay: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 1053-1067.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge Mass: MIT.
- Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.

Referencias bibliográficas

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scalon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vellutino, F. R. & Scalon, D. (1987). Phonological coding, phonological awareness and Reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Vellutino, F. R., Scalon, D. M., & Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.
- Vellutino, F. R., Sterger, J. A., & Kandel, G. (1972). Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8, 106-118.
- Vellutino, F. R., Pruzek, R., Steger, J.A., & Meshoulan, V. (1973). Immediate visual recall in poor and normal readers as a function of orthographic-linguistic familiarity. *Cortex*, 9, 368-384.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, 5, 345-359.
- Vivar, P., & León, H. (2009) Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *CEFAC 11* (2), 190-198.
- Vygostki, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More

consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 219-249.

Wolf, M. 1986. Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain Lang*, 27, 360-79

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.

Wolf, M., Bally, H., & Morris, R. (1986). Automaticity, retrieval processes, and reading: A longitudinal study in average and impaired readers. *Child Development*, 57, 988-1000.

Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.

Wolf, M. & Denckla, M. B. (2005). *Rapid Automated Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests (RAN/RAS)*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Wolf, M., Goldberg, A. O., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2000). The second deficit: an investigation of the Independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 43-75.

Wolf, M., & Gow, D. (1985). A longitudinal investigation of gender differences in language and Reading development. *First Language*, 6, 81-110.

Yaden, D., Rowe, D., & MacGillivray, L. (2000) Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. En M. Kammil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr. *Handbook of Reading Research*, 425-454. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Referencias bibliográficas

- Yakolev, P., & Lecours, A. *The myelogenetic cycles of regional maturation of the brain. Regional development of the brain in early life*. Oxford: A. Minkoski, Blackwell Scientific, 1967. En Nelson, C. A., & Luciana, M. (2001) *Hadbook of Developmental Cognitive Neuroscience*. Cambridge: MIT Press.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Anexos

Anexo I

Hoja de registro y puntuaciones máximas de las variables del estudio

HOJA DE REGISTRO

APELLIDOS	NOMBRE
E.NACIMIENTO	FECHA EXAMEN
EDAD	CURSO
COLEGIO	
PROFESOR	

VARIABLES	EVALUACIONES			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
LECTURA				
Reconocimiento de letras				
Reconocimiento de sílabas				
Reconocimiento de palabras				
Reconocimiento de pseudopalabras				
Reconocimiento de frases				
Reconocimiento de texto				
Comprensión de palabras				
Comprensión de frases				
Comprensión de texto				
ESCRITURA				
Copia de letras				
Copia de palabras				
Copia de frases				
Dictado de letras				
Dictado de palabras				
Dictado de pseudopalabras				
Dictado de frases				
Dictado de textos				

PUNTUACIONES MÁXIMAS EN CADA UNA DE LAS PRUEBAS

PRUEBA	PUNTUACIÓN MÁXIMA
LECTURA	369
RECONOCIMIENTO	331
Reconocimiento de Letras	28
Reconocimiento de Sílabas	16
Reconocimiento de Palabras	16
Reconocimiento de Pseudopalabras	8
Reconocimiento de Frases	6
Reconocimiento de Textos	257
COMPRENSIÓN	38
Comprensión de Palabra	14
Comprensión de Frases	6
Comprensión de Textos	18
ESCRITURA	156
COPIA	23
Copia de Letras	7
Copia de Palabras	8
Copia de Frases	8
DICTADO	132
Dictado de Letras	8
Dictado de Palabras	8
Dictado de Pseudopalabras	6
Dictado de Frases	16
Dictado de Texto	94

Anexo II
Hoja de registro de la prueba de
evaluación del rendimiento en
lectura

REGISTRO DEL RENDIMIENTO EN LECTURA

APELLIDOS	NOMBRE
E.NACIMIENTO	FECHA EXAMEN
EDAD	CURSO
COLEGIO	
PROFESOR	

RENDIMIENTO EN EXACTITUD LECTORA (REL)

1. RECONOCIMIENTO DE LETRAS

A _____	N _____	B _____	Q _____
E _____	Ñ _____	C _____	R _____
I _____	L _____	F _____	V _____
O _____	S _____	G _____	W _____
U _____	T _____	H _____	X _____
P _____	J _____	K _____	Y _____
M _____	D _____	LL _____	Z _____

2. RECONOCIMIENTO DE SILABAS

LA _____	TIR _____	UL _____	PRO _____	BLUS _____	GLINS _____
SU _____	BEF _____	AS _____	FLI _____	PREN _____	
MI _____	GON _____	EM _____	GRA _____	TRANS _____	

3. RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

SOL _____	SOL _____	PLATO _____
DOS _____	DOS _____	ABEJA _____
MESA _____	MESA _____	PRINCIPE _____
FOCA _____	FOCA _____	TRANSPORTE _____
CARACOL _____	CARACOL _____	
MACETA _____	MACETA _____	

4. RECONOCIMIENTO DE PSEUDOPALABRAS

TOCHE _____	NIDE _____	CARRISA _____
PAMA _____	MUSILA _____	FEGORNA _____
SILA _____	ZABATO _____	

5. RECONOCIMIENTO DE FRASES

LA PATA NADA _____
LA NIÑA PINTA _____
MI PAPA FUMA PIPA _____
MARIA TIENE UNA GOMA _____
EL AUTOBÚS ESCOLAR ES PUNTUAL _____
MI HERMANA ROMPIÓ EL GLOBO AÑIL _____

6. RECONOCIMIENTO DE TEXTOS

TEXTO 1

Papá canta una canción. Mamá baila. La niña salta. Todos están contentos.

TEXTO 2

Pepe y Juan van al río. Han pescado muchos peces. Los asan en el fuego y se los comen.

TEXTO 3

El tren de los sueños tiene cuatro vagones. El primero es azul, como el mar en verano. El

segundo es amarillo, igual que los árboles en otoño. El tercero es blanco, como la nieve del

invierno. Y el cuarto es multicolor, parece un campo florecido en primavera.

TEXTO 4

Es Sirenita la hija del rey del mar. Sirenita vivía en un palacio de coral rojo y blanco.

Le gustaba jugar al escondite con los caballitos de mar y los peces voladores. Pero lo que

más le atraía era recorrer las profundidades del océano, donde el agua es transparente y

crecen plantas de muchos colores.

TEXTO 5

Carlos quería ir al cine a ver su película preferida, pero sus padres no le dejaban. Muy

enfadado entro en su habitación y abrió la hucha donde guardaba sus ahorros. Durante

unos momentos pensó en bajar por la ventana pero vio que estaba demasiado alta. Así que

estuvo un rato tumbado sobre la cama y al final se fue a ver la televisión con sus padres.

TEXTO 6

El oso pardo es un animal muy simpático que vive en los bosques del Norte de España.

Aunque parece torpe se mueve con mucha agilidad y rapidez. Se alimenta de frutos secos

que coge de los árboles y de miel que roba a las abejas. Es muy perezoso ya que en el

invierno se pasa el día durmiendo.

RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA (RCL)**7. COMPRENSION DE PALABRAS**

MESA _____ ZAPATO _____ PAN _____ VENTANA _____ VELA _____

SOL _____ BOCA _____ DOS _____ RELOJ _____ ELEFANTE _____

LEÓN _____

TENEDOR _____

PELOTA _____

DIVERTIRSE _____

8. COMPRENSION DE FRASES

PATAS _____ RATONES _____ LAPIZ _____

ROJO _____ DEDOS _____ DULCE _____

EL AGUA SALADA _____

9. COMPRENSION DE TEXTOS*TEXTO 1*

1. ¿Quién canta? _____

2. ¿Qué hace mamá? _____

3. ¿Cómo están todos? _____

TEXTO 2

1. ¿Quiénes van al río? _____

2. ¿Qué han pescado? _____

3. ¿Dónde asan los peces? _____

TEXTO 3

1. ¿Cuántos vagones tenía el tren de los sueños? _____

2. ¿De qué color era el segundo vagón? _____

3. ¿A qué se parece el color del último vagón? _____

TEXTO 4

1. ¿Quién era Sirenita? _____
2. ¿Dónde vivía Sirenita? _____
3. ¿A qué le gustaba jugar? _____

TEXTO 5

1. ¿Para qué abrió Carlos la hucha? _____
2. ¿Por qué pensó en bajar por la ventana? _____
3. ¿A dónde se fue finalmente? _____

TEXTO 6

1. ¿Dónde vive el oso pardo? _____
2. ¿De qué se alimenta? _____
3. ¿Por qué se dice que es perezoso? _____

Anexo III

Hoja de registro de la prueba de evaluación del rendimiento en escritura

HOJA DE REGISTRO DE ESCRITURA

APELLIDOS	NOMBRE
E.NACIMIENTO	FECHA EXAMEN
EDAD	CURSO
COLEGIO	
PROFESOR	

1. COPIA DE LETRAS

i t
o b
u s n

3. COPIA DE PALABRAS

Las
Meta
Foca
Cabeza
Abeja
Plato
Príncipe
Transporte

3. COPIA DE FRASES
(La luna brilla. Los niños van al colegio)

4. DICTADO DE LETRAS (a, e, m, l, b, g, r, f)

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

5. DICTADO DE PALABRAS
(sol, pita, faro, caballo, pluma, enero, princesa, transcribir)

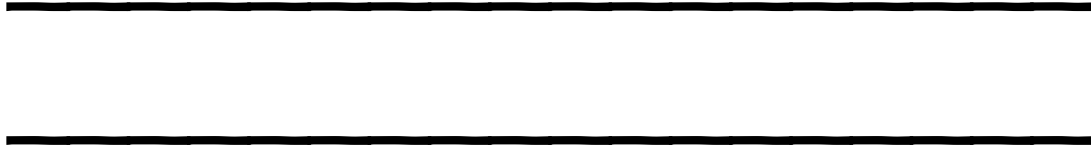
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. DICTADO DE PSEUDOPALABRAS
(pilo, tama, musila, carrisa, diloma, gireaban)

7. DICTADO DE FRASES
(Los niños comen. Pepe tiene dos años. Ese caballo corre mucho. Las amapolas son flores rojas)

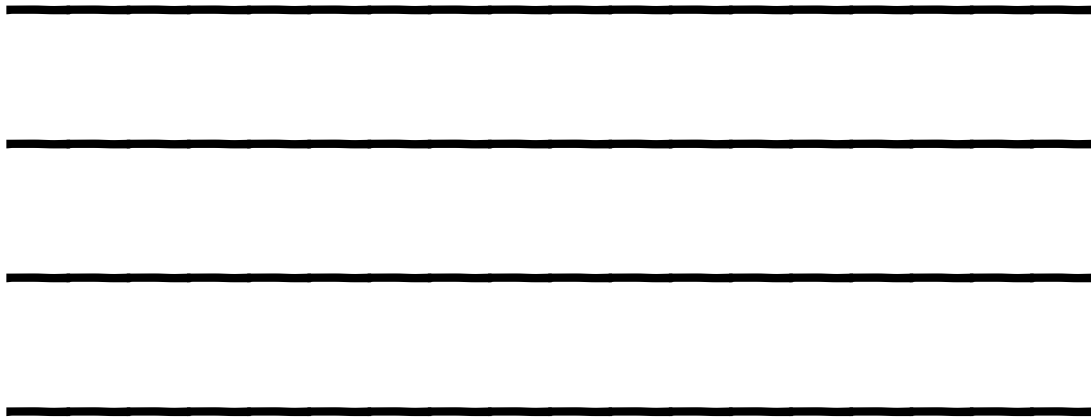
8. DICTADO DE TEXTOS

TEXTO 1
(Esta es mi escuela. Veo unas mesas, unas sillas y una pizarra. En el patio se juega a la pelota)



TEXTO 2

(La casa de Manolito tiene ventanas con arcos. Por fuera son muy bonitas, por dentro blancas y limpias)



Anexo IV

Contenidos del Programa de Intervención

Contenidos del Programa de Intervención secuenciados por trimestre para 2º de Educación Infantil.

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de imágenes y pictogramas -Reconocimiento de vocales y consonantes <i>p, m</i> -Reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras -Reconocimiento de frases cortas con esas palabras -Comprensión de palabras y frases leídas con esas letras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de pictogramas -Reconocimiento de letras <i>n, ñ, l, s, t, j</i> -Reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras -Reconocimiento de frases cortas con esas palabras -Reconocimiento de cuento corto -Comprensión de palabras y frases -Comprensión de cuento corto con las palabras y frases trabajadas 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de pictogramas -Reconocimiento de las letras <i>d, b, c,</i> - Reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras - Reconocimiento de frases cortas con esas palabras - Reconocimiento de cuento corto -Comprensión de palabras y frases -Comprensión de cuento corto con las letras y palabras trabajadas
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> -Copia y dictado de las vocales y de las consonantes <i>p, m.</i> -Copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Copia y dictado de las letras <i>n, ñ, l, s, t, j.</i> -Copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Copia y dictado de las letras <i>d, b, c.</i> -Copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras - Copia y dictado con las palabras y frases trabajadas

		1° TRIMESTRE	2° TRIMESTRE	3° TRIMESTRE
Desarrollo Fonológico		-Articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.
Conocimiento Fonológico	Conocimiento Silábico	-Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas	-Identificar sílabas iniciales con las letras trabajadas	-Identificar sílabas finales con las letras trabajadas -Identificar rimas
	Conocimiento Fonémico	-Identificación de vocales y consonante <i>p, m</i> , en posición inicial	-Identificar consonantes <i>n, ñ, l, s, t, j</i> en posición inicial -Identificar consonantes <i>n, ñ, l, s, t, j</i> en cualquier posición	- Reconocimiento estructura vocálica de palabras que contienen las letras trabajadas
Desarrollo Semántico		-Definir dibujos (personas, objetos, acciones...).	-Elegir el término que define a un dibujo (personas, objetos, acciones...). -Asociar dibujo-palabra y definirla.	-Formar conjuntos de dibujos de distintas categorías (animales, ropas, juguetes, alimentos...).

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Desarrollo Morfosintáctico	-Ordenar dos dibujos para construir una historia y explicarla	-Ordenar tres dibujos para construir una historia y explicada. -Ordenar dos palabras para construir una frase con las palabras y frases trabajadas.	-Ordenar tres palabras para construir una frase con las palabras y frases trabajadas -Completar frases (dos/tres palabras) ofreciéndoles alternativas

Contenidos del programa secuenciados por trimestre para el curso de 3º de Educación Infantil.

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Lectura	-Reconocimiento de imágenes y pictogramas	-Reconocimiento de pictogramas	-Reconocimiento de pictogramas
	-Reconocimiento de vocales y consonantes <i>p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d.</i>	-Reconocimiento de letras <i>y, b, v, z, c (e,i), r, f, h, ch, k.</i>	-Reconocimiento de las letras <i>c (a, o,u), q, g, x, w.</i>
	-Reconocimiento de palabras bisilabas con esas letras	-Reconocimiento de palabras bisilabas con esas letras.	- Reconocimiento de palabras bisilabas con esas letras
	-Reconocimiento de frases cortas con esas palabras	-Reconocimiento de frases cortas con esas palabras	- Reconocimiento de frases cortas con esas palabras
	-Reconocimiento de cuento corto (1 cuento).	-Reconocimiento de cuento corto (1 cuento).	- Reconocimiento de cuento corto (1 cuento).
	-Comprensión de palabras y frases leídas con esas letras.	-Comprensión de palabras y frases	-Comprensión de palabras y frases
	-Comprensión de cuento corto con las palabras y frases trabajadas.	-Comprensión de cuento corto con las palabras y frases trabajadas.	-Comprensión de cuento corto con las letras y palabras trabajadas

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Escritura	<p>-Copia de vocales.</p> <p>-Dictado de vocales.</p> <p>-Copia de vocales.</p> <p>-Copia de <i>p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d.</i></p> <p>-Copia y dictado de <i>p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d.</i></p> <p>-Copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras.</p> <p>-Copia y dictado de frases con esas palabras.</p> <p>-Copia y dictado de frases con esas palabras.</p>	<p>-Copia de y, b, v, z, c (e,i), r, f, h, ch, k.</p> <p>-Dictado de y, b, v, z, c (e,i), r, f, h, ch, k.</p> <p>-Copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras.</p> <p>-Copia y dictado de frases con esas palabras.</p> <p>-Copia y dictado de frases con esas palabras.</p>	<p>-Copia de letras c (a, o, u), q, g, x, w.</p> <p>-Dictado de c (a, o, u), q, g, x, w.</p> <p>-Copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras.</p> <p>-Copia y dictado en folio en blanco de frases con esas palabras.</p>

		1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Desarrollo Fonológico		-Articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.
Conocimiento Fonológico	Conocimiento Silábico	-Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas	-Identificar sílabas iniciales con las letras trabajadas -Identificar sílabas finales con las letras trabajadas. -Identificar rimas.	-Añadir sílabas para formar nuevas palabras. -Omitir sílabas para formar palabras nuevas. -Encadenar palabras.
	Conocimiento Fonémico	-Identificación de vocales y consonante <i>p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d</i> en posición inicial	-Identificar consonantes y, b, v, z, c (e,i), r, f, h, ch, k en cualquier posición. - Reconocimiento de la estructura vocálica de palabras que contienen las letras trabajadas.	-Identificación de fonemas en posición final. -Omitir fonemas dentro de una palabra para formar otra. -Añadir fonemas en una palabra para formar otra.
Desarrollo Semántico		-Definir dibujos (personas, objetos, acciones...). -Elegir el término que define a un dibujo (personas, objetos, acciones...)	-Asociar dibujo-palabra y definirla. -Formar conjuntos de dibujos de distinta categorías (animales, juguetes, alimentos...)	-Formar conjuntos de dibujos de distintas categorías (ropas, sitios de la ciudad, partes del cuerpo, utensilios...)

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Desarrollo Morfosintáctico	<p>-Ordenar dos o tres dibujos para construir una historia y explicarla.</p> <p>-Ordenar dos palabras para construir una frase con las palabras y frases trabajadas.</p>	<p>-Ordenar tres o cuatro dibujos para construir una historia y explicarla.</p> <p>-Ordenar tres palabras para construir una frase con las palabras y frases trabajadas.</p>	<p>-Ordenar tres o cuatro palabras para construir una frase con las palabras y frases trabajadas.</p> <p>-Completar frases (tres/cuatro palabras) ofreciéndoles alternativas</p>

Contenidos del Programa de Intervención secuenciados por trimestre para 1º de Educación Primaria.

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Lectura	<p>-Repaso de todas las letras estudiadas en el curso anterior.</p> <p>-Reconocimiento de sílabas inversas con <i>s, l, n, r, j, z, m</i>.</p> <p>-Reconocimiento de palabras bisílabas y trisílabas (cortas y familiares)</p> <p>-Reconocimiento de frases cortas con esas palabras</p> <p>-Reconocimiento de cuentos cortos (dos cuentos como mínimo).</p> <p>-Comprensión de frases de 3-4 palabras.</p> <p>-Comprensión de cuento corto con explicación de las ideas principales.</p> <p>-Respeto de las pausas durante la lectura.</p> <p>-Respeto del ritmo en la lectura.</p>	<p>-Repaso de las letras y palabras del primer trimestre.</p> <p>-Reconocimiento de sílabas inversas con <i>p, b, d, t, c, g, f</i>.</p> <p>-Reconocimiento de sílabas directas dobles <i>pr/pl, br/bl, tr, dr</i>.</p> <p>-Reconocimiento de palabras cortas y poco frecuentes (bisílabas y trisílabas).</p> <p>-Reconocimiento de frases cortas con esas palabras (de cuatro a seis palabras).</p> <p>-Reconocimiento de cuento corto (dos cuentos como mínimo).</p> <p>-Comprensión de palabras y frases entre 4 y 6 palabras.</p> <p>-Comprensión de cuento corto con explicación oral y escrita de las ideas principales</p> <p>-Buen uso de la entonación, pausas y ritmo en la lectura oral.</p>	<p>-Repaso de las letras y palabras del 2º cuatrimestre.</p> <p>-Reconocimiento de sílabas directas dobles <i>cr/cl, fr/fl, gr/gl</i>.</p> <p>-Reconocimiento de sílabas mixtas dobles.</p> <p>-Reconocimiento de los signos de puntuación de interrogación, exclamación y puntos.</p> <p>- Reconocimiento de palabras cortas y largas poco frecuentes (bisílabas y trisílabas).</p> <p>- Reconocimiento de frases largas con esas palabras</p> <p>- Reconocimiento de cuento corto (dos cuentos como mínimo).</p> <p>-Comprensión de frases de 6 a 10 palabras de las trabajadas.</p> <p>-Comprensión de cuento corto con explicación oral y escrita, e ideas principales.</p> <p>-Buen uso de la entonación, pausas y ritmo en la lectura oral.</p>

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Escritura	<p>-Repasar en copia y dictado todas las letras.</p> <p>-Copia y dictado de las sílabas inversas con <i>s, l, n, r, j, z, m</i>.</p> <p>-Copia y dictado de frases de tres y cuatro palabras.</p> <p>-Respetar el espacio entre palabras tanto en copia como en dictado.</p> <p>-Mantener la organización en el papel, tanto en copia como en dictado.</p> <p>-Respetar la direccionalidad tanto en copia como en dictado.</p> <p>-Redacción dirigida con dibujos (descripción descriptiva).</p>	<p>-Repaso en copia y dictado de los contenidos del primer cuatrimestre.</p> <p>-Copia y dictado de sílabas inversas con <i>p, b, d, t, c, g, f</i>.</p> <p>-Copia y dictado de sílabas directas dobles <i>pr/pl, br/bl, tr, dr</i>.</p> <p>-Copia y dictado en papel cuadriculado de palabras familiares y poco frecuentes, bisílabas y trisílabas.</p> <p>-Copia y dictado de frases de 4 y 6 palabras.</p> <p>-Respetar el espacio entre palabras tanto en copia como en dictado.</p> <p>-Mantener la organización sobre el papel, en copia y dictado.</p> <p>-Respetar la direccionalidad de la escritura tanto en copia como en dictado.</p> <p>-Respetar las normas de ortografía: m antes de p/b, uso de mayúsculas en nombres propios e inicio de frases.</p> <p>-Composición escrita dirigida mediante palabras dadas.</p>	<p>-Repaso en copia y dictado de los contenidos del primer cuatrimestre.</p> <p>-Copia y dictado de sílabas directas dobles <i>cr/cl, fr/fl, gr/gl</i>.</p> <p>-Copia y dictado de las sílabas mixtas dobles.</p> <p>-Copia y dictado de palabras poco frecuentes, bisílabas y trisílabas.</p> <p>-Copia y dictado de frases de seis y diez palabras.</p> <p>-Respetar el espacio entre palabras, en dictado y copiado.</p> <p>-Mantener la organización sobre el papel en copiado y dictado.</p> <p>-Respetar la direccionalidad de la escritura tanto en copia como en dictado</p> <p>-Respetar las normas de ortografía: signos de puntuación (punto final, exclamación, interrogación), m antes de p/b, uso de mayúsculas en nombres propios e inicio de frases</p> <p>-Composición escrita espontánea de textos sencillos: felicitaciones...</p>

		1° TRIMESTRE	2° TRIMESTRE	3° TRIMESTRE
D. Fonológico		-Articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.
Conocimiento Fonológico	Conocimiento Silábico	-Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas. -Identificar sílabas iniciales, medias y finales con las letras trabajadas -Identificar rimas	-Identificar sílabas iniciales, medias y finales con las letras trabajadas -Identificar rimas. -Añadir sílabas para formar nuevas palabras. -Omitir sílabas para formar nuevas palabras.	-Añadir sílabas para formar nuevas palabras. -Omitir sílabas para formar palabras nuevas. -Encadenar palabras.
	Conocimiento Fonémico	-Identificación de fonemas trabajados en posición inicial, final y media. -Contar fonemas en palabras trabajadas.	Identificación de fonemas trabajados en posición inicial, final y media. -Contar fonemas en palabras trabajadas.	-Omitir fonemas para formar nuevas palabras. -Añadir fonemas para formar nuevas palabras. -Encadenar palabras.

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Desarrollo Semántico	<p>-Definir palabras de modo oral.</p> <p>-Asociar dibujos a frases.</p> <p>-Clasificar dibujos por categorías semánticas.</p>	<p>-Definir palabras de modo oral.</p> <p>-Asociar dibujos a frases.</p> <p>-Clasificar palabras por categoría semántica.</p> <p>-Detectar absurdos de contenido.</p>	<p>-Definición oral de palabras.</p> <p>-Asociación de un dibujo a una frase.</p> <p>-Clasificar palabras por categoría semántica.</p> <p>-Detectar absurdos de contenidos.</p>
Desarrollo Morfosintáctico	<p>-Contar palabras de una frase oral y escrita.</p> <p>-Convertir e identificar masculinos y femeninos.</p> <p>-Convertir e identificar plurales y singulares.</p> <p>-Ordenar 3 ó 4 palabras para formar una frase.</p> <p>-Completar frases con palabras alternativas de apoyo.</p> <p>-Ordenar frases cortas y construir una historia.</p>	<p>-Convertir e identificar masculinos y femeninos.</p> <p>-Convertir e identificar plurales y singulares.</p> <p>-Introducir el concepto de sinónimo.</p> <p>-Contar palabras de una frase oral y escrita.</p> <p>-Ordenar 4 ó 6 palabras para construir una frase corta.</p> <p>-Completar frases con palabras sin apoyos.</p>	<p>-Convertir e identificar masculinos y femeninos.</p> <p>-Convertir e identificar plurales y singulares.</p> <p>-Introducir el concepto de sinónimo.</p> <p>-Introducir el concepto de antónimo.</p> <p>-Contar palabras de una frase oral y escrita.</p> <p>-Ordenar 6 ó 10 palabras para construir una frase.</p> <p>-Completar frases con palabras sin apoyos.</p> <p>-Ordenar 3 ó 5 frases y construir una historia.</p>

Contenidos del Programa de Intervención secuenciados por trimestre para 2º de Educación Primaria.

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de todas las sílabas inversas y mixtas. -Reconocimiento de palabras cortas y largas conocidas y desconocidas. -Reconocimiento de frases (10 palabras o más). -Reconocimiento de cuentos (4 libritos). -Aprendizaje del abecedario. -Comprensión Lectora. -Preguntas orales y escritas sobre ideas explícitas en textos narrativos: personajes, desarrollo y desenlace. -Resumen oral y escrito de las ideas principales y secundarias en textos narrativos. -Cambiar el final de un cuento o texto. -Poner títulos a los textos. -Preguntar a los niños sobre lo que no han entendido. -Fomentar las preguntas de los alumnos sobre lo que no han entendido. -Releer el texto cuando no comprendan. -Pausas en puntos, así como entonación en exclamativas e interrogativas, sin silabear. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de todas las sílabas mixtas. -Reconocimiento de frases (10 palabras o más). -Reconocimiento de cuentos (4 libritos). -Aprendizaje del abecedario. -Comprensión Lectora. -Preguntas escritas sobre ideas principales y secundarias explícitas e implícitas en textos expositivos. -Resumen escrito de las ideas principales y secundarias en textos expositivos. -Cambiar el final de un cuento o texto. -Poner títulos a los textos. -Predecir o adivinar el final de un cuento no leído totalmente. -Releer el texto cuando no comprendan. -Fomentar el uso del diccionario. -Desarrollar el uso de autopreguntas cuando no comprenden. -Pausas en puntos, así como entonación en exclamativas e interrogativas, sin silabear. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de cuentos (4 libritos). -Aprendizaje del abecedario. -Comprensión Lectora. -Preguntas escritas sobre ideas principales y secundarias explícitas e implícitas en textos expositivos. -Resumen escrito de las ideas principales y secundarias sobre el texto leído. -Poner títulos a los textos. -Predecir o adivinar el final de un cuento no leído totalmente. -Releer el texto cuando no comprendan. -Fomentar el uso del diccionario. -Desarrollar el uso de autopreguntas cuando no comprenden. -Pausas en guiones, así como entonación en exclamativas e interrogativas, sin silabear.

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Escritura	<p>-Escritura en dictado de palabras con todas las sílabas inversas y mixtas.</p> <p>-Escritura en dictado de frases de 6 o más palabras en adelante.</p> <p>-Escritura en dictado de textos de 4 frases.</p> <p>-Respetar el espacio entre palabras.</p> <p>-Mantener y respetar la direccionalidad y la organización en el papel.</p> <p>-Respetar las normas de ortografía: signos de puntuación (punto, exclamación, interrogación); m antes de p/b; uso de mayúsculas en nombres propios e inicio de frases.</p> <p>-Composición escrita dirigida mediante dibujos dados.</p> <p>-Composición escrita dirigida mediante palabras y/o frases dadas (comienzo y final).</p> <p>-Corrección de los dictados y composición escrita por parte de los compañeros.</p> <p>-Autocorrección del dictado y la composición escrita.</p>	<p>-Escritura en dictado de frases de 8 o más palabras en adelante.</p> <p>-Escritura en dictado de textos de 5 ó 6 frases.</p> <p>-Mantener y respetar la direccionalidad y la organización en el papel.</p> <p>-Respetar el espacio entre palabras.</p> <p>-Respetar las normas de ortografía: signos de puntuación (punto, exclamación, interrogación, coma); m antes de p/b; b/v y uso de h en palabras frecuentes y familiares.</p> <p>-Composición escrita dirigida mediante palabras y/o frases dadas (comienzo y final).</p> <p>-Composición espontánea con organización de ideas (descripción de objetos, personas y sucesos).</p> <p>-Realización de un cuento en grupo.</p> <p>-Corrección de los escritos por parte de los compañeros.</p> <p>-Autocorrección de los escritos.</p>	<p>-Escritura en dictado de textos de 6 frases en adelante.</p> <p>-Mantener y respetar la direccionalidad y la organización en el papel.</p> <p>-Respetar el espacio entre palabras.</p> <p>-Respetar las normas de ortografía: signos de puntuación (punto, exclamación, interrogación, coma); m antes de p/b; b/v y uso de h en palabras frecuentes y familiares.</p> <p>-Composición espontánea con organización de ideas (descripción de objetos, personas y sucesos).</p> <p>-Realización individual de un cuento.</p> <p>-Corrección de los escritos por parte de los compañeros.</p> <p>-Autocorrección de los escritos.</p>

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Desarrollo Semántico	<p>-Detectar absurdos de contenidos.</p> <p>-Búsqueda de sinónimos.</p> <p>-Búsqueda de antónimos.</p> <p>-Construir y resolver crucigramas con definiciones.</p>	<p>-Detectar absurdos de contenido.</p> <p>-Búsqueda de sinónimos.</p> <p>-Construir y resolver crucigramas con definiciones.</p> <p>-Fomentar el uso del diccionario.</p>	<p>-Construir y resolver crucigramas con definiciones.</p> <p>-Resolver crucigramas.</p> <p>-Fomentar el uso del diccionario.</p>
Desarrollo Morfosintáctico	<p>-Ordenar palabras para construir una frase.</p> <p>-Ordenar frases y construir textos.</p> <p>-Transformar femeninos a masculinos, y viceversa.</p> <p>-Transformar singulares a plurales, y viceversa.</p>	<p>-Ordenar frases y construir textos.</p> <p>-Detectar frases mal construidas por concordancia de artículo-nombre y sujeto-verbo.</p> <p>-Identificar interrogativas y exclamativas.</p> <p>-Transformar negativas a afirmativas, y viceversa.</p>	<p>-Ordenar frases y construir textos.</p> <p>-Detectar frases mal construidas por concordancia entre sujeto y verbo.</p> <p>-Identificar interrogativas y exclamativas.</p> <p>-Poner signos de puntuación a un texto.</p>

		1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Desarrollo Fonológico		-Articulación y discriminación de los sonidos de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.	-Articulación y discriminación de fonemas de las letras estudiadas.
	Conocimiento Silábico	-Añadir sílabas para formar nuevas palabras. -Omitir sílabas para formar palabras nuevas. -Encadenar palabras por las sílabas finales.	-Encadenar palabras por las sílabas finales. -Sustituir sílabas y formar otras palabras.	-Encadenar palabras por las sílabas finales. -Sustituir sílabas y formar otras palabras.
	Conocimiento Fonológico	-Omitir fonemas para formar nuevas palabras. -Añadir fonemas para formar nuevas palabras. -Encadenar palabras por fonemas finales. -Deletrear palabras monosílabas/bisílabas directas e inversas.	-Encadenar palabras por fonemas finales. -Sustituir fonemas y formar otras palabras. -Deletrear monosílabas/bisílabas/trisílabas directas, inversas y mixtas. -Formar palabras con letras sueltas. -Adivinar palabras deletreadas monosílabas/bisílabas con sílabas directas e inversas.	-Sustituir fonemas y formar otras palabras -Formar palabras con letras sueltas. -Adivinar palabras deletreadas monosílabas/bisílabas/trisílabas con sílabas directas, inversas y mixtas. -Deletreo invertido con palabras monosílabas/bisílabas con sílabas directas e inversas.

