

**UNIVERSIDAD DE OVIEDO**



Universidad de Oviedo

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
GRADO EN LOGOPEDIA  
CURSO ACADÉMICO 2023-2024**

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL 2º Y 3º CICLO DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA. APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE FLUIDEZ Y  
COMPRENSIÓN LECTORA**

**READING COMPETENCE DEVELOPMENT ON PRIMARY EDUCATION.  
APPLICATION OF A READING FLUENCY AND COMPREHENSION PROGRAM**

(Trabajo empírico)

**SARA JIMÉNEZ GARCÍA**

**Oviedo, junio 2024**

## **DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO**

*(De acuerdo con lo establecido en el artículo 8.3 del Acuerdo de 5 de marzo de 2020, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento sobre la asignatura Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Oviedo)*

D/Dña. Sara Jiménez García , estudiante del Grado en Logopedia de la Facultad de Psicología,

### **DECLARO QUE:**

El Trabajo Fin de Grado titulado: “Desarrollo de la competencia lectora en educación primaria. El efecto del alumnado en un programa de desarrollo profesional” que presento para su exposición y defensa, es original y he citado debidamente todas las fuentes de información utilizadas, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

En Oviedo , a 8 de Junio de 2024

Firmado: *Sara Jiménez García*

## **Resumen**

En el plan lector del centro, la enseñanza explícita de la fluidez y la comprensión debería mantenerse durante toda la Educación Primaria. En la presente investigación, se realizó un proyecto en un Colegio Público del Principado de Asturias que contó con 98 sujetos, para mejorar la competencia lectora en el que se detectó alumnado de riesgo a partir de 3º de Educación Primaria con la prueba TECLE. Se usaron también las pruebas ACL y PROLEC. Se realizó un entrenamiento que duró 8 meses. El objetivo es determinar si el proyecto tiene un efecto positivo en el rendimiento del alumno en las pruebas TECLE y ACL y conocer la satisfacción del profesorado. Se analizaron los resultados obtenidos mediante el SPSS en los cuales se evidenció diferencias significativas entre el TECLE y el ACL en la medida inicial y en la final. Además se consiguió reducir el riesgo lector, aunque se han mantenido diferencias interindividuales y no se consiguió el efecto Mateo.

### **Palabras clave:**

TECLE, ACL, lectura, profesorado, riesgo, fluidez, comprensión

## **Abstract**

In the school's reading plan, explicit teaching of fluency and comprehension should be maintained throughout primary education. In the present study, a project was conducted in a public school in the Principality of Asturias involving 98 subjects to improve reading competence, where at-risk students were identified starting from the 3rd grade using the TECLE test. The ACL and PROLEC tests were also used. The training lasted 8 months. The objective is to determine whether the project has a positive effect on student performance in the TECLE and ACL tests and to assess teacher satisfaction. The results obtained were analyzed using SPSS, which showed significant differences between the initial and final measurements of TECLE and ACL. Additionally, reading risk was reduced, although interindividual differences persisted and the Matthew effect was not achieved.

### **Keywords:**

TECLE, ACL, reading, teachers, risk, fluency, comprehension

El aprendizaje de la lectura y la escritura es el resultado de un proceso explícito y sistemático de enseñanza. El lenguaje escrito no se adquiere, como el lenguaje oral, de manera natural por la mera interacción con adultos competentes que ofrecen un modelo de lectura y escritura al aprendiz. (Ripoll y Aguado, 2015). A nivel curricular el curso destinado a la enseñanza explícita de la lectura es 1º de Educación Primaria cuando el alumnado tiene 6 años. En Educación Infantil la enseñanza se ocupa de los precursores de la lectura (comprensión del lenguaje oral, vocabulario, conciencia fonológica, denominación rápida) que preparan a los aprendices para adquirir el principio alfabético en que se basa la correspondencia en grafemas y fonemas (Suárez-Coalla et al., 2013).

La creencia de los docentes de que a leer se aprende en 1º y 2º curso de Educación Primaria resulta restrictiva. Se puede entender erróneamente desde esta perspectiva que a partir de la enseñanza inicial el alumnado de 3º de Educación Primaria ya sabe leer y está preparado para emplear el principal mediador del aprendizaje escolar con éxito. Además, el sistema ortográfico español por ser transparente y contar con una elevada consistencia en las correspondencias grafema-fonema, propicia la confusión que supone el enfoque restrictivo por la facilidad con que el alumnado adquiere el principio alfabético para aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. En comparación con los aprendices de lenguas opacas como el inglés, el aprendiz español alcanza un alto nivel de precisión en la decodificación al finalizar el primer año de aprendizaje para leer palabras sin cometer errores. Esta diferencia se pone de manifiesto en la dificultad que supone aprender a leer en inglés como segunda lengua (Suárez-Coalla, et al., 2023; Seymour et al., 2003).

A partir de 3º de Primaria la enseñanza de la lectura debe seguir siendo explícita y sistemática para desarrollar la fluidez y la comprensión lectora. Con la práctica repetida (asistida por un adulto o no) se automatizará la decodificación y se facilitará un acceso al léxico instantáneo (Kuhn, 2020; Samuels, 1976). Ese acceso rápido al léxico se explicó desde el modelo de la doble ruta de Coltheart (1981) que ha sido aceptado de manera general por la literatura. Diferencia dos vías: una vía léxica que es visual y directa por activar en el cerebro lector directamente representaciones ortográficas de las palabras, y, una vía subléxica, que procede de un modo secuencial y va convirtiendo más lentamente, uno a uno, cada grafema de la palabra en un fonema. Esta vía subléxica es predominante en la lectura inicial

Según Cuetos (2008) la elaboración de representaciones ortográficas se produce por la transición de una lectura subléxica a una lectura léxica en un proceso que se prolonga a lo

largo de la Educación Primaria y Secundaria. La elaboración de una representación ortográfica de cada palabra se produce mediante el autoaprendizaje que se realiza al leer una misma palabra varias veces (Share, 1995). Un lector experto lee activando representaciones ortográficas y esa habilidad léxica le permite automatizar la lectura y realizar una lectura fluida que se caracteriza por ser precisa, veloz y expresiva (Suárez-Coalla et al., 2016).

Para el alumnado de Educación Primaria, llegar a ser un lector experto es un proceso costoso que, por lo que se refiere a la velocidad, se adquiere según Sánchez et al. (2010) cuando se es capaz de leer todas las palabras en aproximadamente 400 milisegundos cosa que se puede lograr al finalizar la ESO (Castejón et al., 2015; Cuetos et al., 2015). Leer bien por lo tanto supone años de práctica lectora que se puede realizar de forma natural o con una enseñanza explícita y sistemática durante la Educación Primaria y la Educación Secundaria (Álvarez-Cañizo et al., 2020). Hasta finalizar la secundaria no va a cumplir los cánones esperados de fluidez especialmente en lo referido a velocidad y prosodia que son dos contenidos claves para la comprensión (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Castejón et al., 2015; Suárez-Coalla, et. al., 2016).

El alumnado con dificultades de fluidez va a estar sometido, por su bajo nivel lector inicial, a una situación de riesgo para el aprendizaje derivada del hándicap que supone no haber automatizado los procesos básicos de lectura. Se puede abrir una brecha que se ha denominado Efecto San Mateo porque la fluidez supone un riesgo para la comprensión y el aprendizaje escolar y esa dificultad debe ser detectada para facilitar una enseñanza explícita y sistemática de la fluidez lectora (Aguilera et al., 2017). Se concluye que en el plan lector de un centro a los métodos iniciales de lectura hay que añadir una propuesta para entrenar la fluidez lectora a partir de 3º de Educación Primaria

Se debe matizar aquí que la aportación de velocidad y prosodia para la comprensión es diferente. La automaticidad reflejada en la velocidad es necesaria pero, como demostró O'Connor (2018), leer más rápido no supone necesariamente una ventaja en la comprensión y este dato se completa con la idea de Álvarez-Cañizo (2020) de que la prosodia juega un papel importante en la comprensión y resulta una herramienta más útil que la velocidad de cara a la comprensión. La relación significativa entre prosodia y comprensión se confirma como evidencia en la reciente revisión del tema de Roldán et al. (2022). Al final un lector competente es el que comprende distintos tipos de textos y es capaz de aprender a partir de

ellos, de enriquecer sus esquemas de conocimiento y esa es la meta de la enseñanza de la lectura (Cuetos, 2008; Ripoll y Aguado, 2015; Sánchez et al., 2010).

Para profundizar en la enseñanza de la comprensión se puede partir del modelo denominado la Concepción Simple de la Lectura (CSL) que ha recibido un amplio respaldo de la investigación en distintas lenguas (Ripoll et al., 2014). Según Tapia (2016) se trata de un modelo explicativo de la comprensión lectora que fue planteado por Gough y Tummer (1986) y propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos componentes: la descodificación y la comprensión general del lenguaje. Son dos componentes necesarios de distinta naturaleza que se completan y explican entre un 45% y un 80% de la varianza de la comprensión lectora (Ripoll et al., 2014). Ripoll y Aguado (2015) son partidarios de sustituir en español la descodificación por la fluidez porque en la descodificación deja de tener peso enseguida. Por lo tanto, la fórmula adoptada sería que la comprensión lectora es el resultado de la interacción de dos componentes: la fluidez y la comprensión del lenguaje.

La CSL es un modelo explicativo de la comprensión que se debe completar con un modelo ecológico que integre la relevancia de los factores socioculturales que plantean que el desarrollo de los procesos básicos y superiores implicados están determinados por factores interpersonales de carácter educativo y social como la experiencia lectora en el contexto familiar y la calidad de la enseñanza de la lectura del contexto escolar (Martínez et al., 2022; Wijekumar et al., 2019). La calidad de la enseñanza de la lectura está determinada por el desarrollo profesional de tal forma que el nivel lector del alumnado va a depender de la competencia para enseñar del profesorado (Martínez et al., 2022; Didion et al. 2019).

En nuestro contexto Sánchez (2016) reflexiona sobre la decepción que supone el asesoramiento educativo en el ámbito de la comprensión lectora por el pobre resultado que se obtiene en el enriquecimiento de la calidad de enseñanza y en la mejora en el rendimiento del alumnado, especialmente del alumnado vulnerable.

La tasa de Abandono Escolar Temprano (porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria postobligatoria, principalmente bachillerato o FP de grado medio) se situó en 2023 en el 13,6% del alumnado. Para responder a esta situación el Ministerio de Educación ha solicitado apoyo a la OCDE y una comisión conjunta ha elaborado el informe titulado “Propuestas para un Plan de Acción para reducir el

Abandono Escolar Temprano en España” en el que se recogen 44 acciones de mejora en 5 ámbitos de acción para prevenir el abandono prematuro del sistema educativo (OCDE, 2023). Uno de los ámbitos de acción es la formación del profesorado y ahí la colaboración y el seguimiento de las propuestas de intervención planteadas es esencial. (Jiménez, 2019).

En el diseño del programa de fluidez y comprensión lectora se han considerado programas previos como los desarrollados por Jiménez et al. (2019), Ripoll y Aguado (2015), Sánchez et al. (2010), Sánchez et al., 2002; Gottheil et al. (2019); Kuhn (2020) y Fonseca et al. (2019).

De acuerdo con las premisas planteadas se considera necesario implementar en la escuela un proyecto de intervención para intervenir en los centros educativos a partir de 3º de Educación Primaria. El proyecto se denomina “Rescate lector” porque tiene como finalidad detectar al alumnado con riesgo lector a partir de 3º de Educación Primaria para potenciar con un programa de fluidez y comprensión lectora la competencia lectora y compensar el déficit inicial.

De este modo el objetivo general de este trabajo es determinar si el proyecto para el desarrollo de la competencia lectora basado en las lecturas repetidas y el trabajo con microtextos denominado Rescate Lector tiene un efecto positivo en el rendimiento del alumnado y en la reducción del riesgo lector y también si genera una percepción positiva del trabajo realizado en el desarrollo profesional del profesorado.

Como hipótesis se plantea, al considerar en el diseño del programa las aportaciones de investigaciones previas, que se va a cumplir el objetivo y se detectará al alumnado con riesgo lector y se obtendrá un desarrollo de la competencia lectora de todo el alumnado y una reducción del riesgo lector.

Los objetivos específicos del trabajo son los siguientes.

1. Identificar en el aula al alumnado en situación de riesgo lector en el 2º y 3º ciclo de Educación Primaria (3º, 4º, 5º, 6º de Educación Primaria)

2. Elaborar un perfil inicial del aprendiz para ajustar en el aula el desarrollo de la competencia lectora.

3. Diseñar para el 2º y 3º ciclo de Educación Primaria un programa para mejorar la competencia lectora en el aula a partir del entrenamiento de la fluidez lectora mediante lecturas repetidas y de la comprensión mediante microtextos.
4. Ajustar la intervención al nivel curricular (diferenciar 2º y 3º ciclo), nivel lector del alumnado (riesgo, emergente, establecido).
5. Desarrollar el programa en distintos agrupamientos dependiendo de las necesidades del alumnado: grupo de clase, pequeño grupo, individual (Jiménez et al., 2019).
6. Diseñar un seguimiento del programa en 10 sesiones (seguimiento mensual) distribuidas a lo largo del curso promoviendo la adhesión del profesorado mediante tareas de control: tareas de lectura para realizar en clase y revisar colaborativamente en las sesiones de formación.
7. Utilizar los controles intermedios para realizar un seguimiento del rendimiento del alumnado.
8. Seguir un diseño Pre-Post evaluando el rendimiento del alumnado en eficiencia lectora y comprensión lectora al iniciarse el curso y al finalizarlo para determinar la ganancia del alumnado y el efecto de la intervención en la reducción del riesgo.
9. Evaluar finalmente la percepción del profesorado sobre el desarrollo profesional obtenido y sobre el programa aplicado.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra es no probabilística y de conveniencia, cuenta con un total de 98 sujetos que asistían a una escuela Pública de Oviedo que solicitó la colaboración con la Universidad de Oviedo para desarrollar el Plan Lector en las aulas de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria.

Del total de la muestra un 10% es alumnado con NEE/NEAE (Necesidades Educativas Especiales/Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y un 5% son de procedencia Latinoamericana o de etnia gitana. En conjunto se considera que el alumnado

tiene un nivel socioeconómico de clase media y el centro no participa en el programa PROA+ destinado a centros con un 30% de alumnado vulnerable (OCDE, 2023).

**Tabla 1:**

Número de sujetos en cada curso por sexo y edad cronológica media (M) y Desviación Típica (DT)

Curso	Sexo	N	Edad	
			M*	DT*
3º	Femenino	7	98,17	3,59
	Masculino	10		
4º	Femenino	13	109,79	4,12
	Masculino	16		
5º	Femenino	13	122,13	3,57
	Masculino	16		
6º	Femenino	13	133,28	3,06
	Masculino	12		

\*La media y la desviación típica son valores del grupo en total por curso

El equipo docente de esta investigación estaba formado por los tutores de cada curso y contaba con la total implicación del Director y la Jefa de Estudios, esta última se encargaba de la coordinación.

### **Variables**

En esta investigación la variable dependiente es el rendimiento en la prueba de eficiencia lectora TECLE, la prueba de comprensión ACL y lectura de palabras del PROLEC-R. La variable independiente es el entrenamiento realizado para demostrar el efecto que ha tenido sobre el rendimiento en las pruebas anteriormente mencionadas.

## Instrumentos de medida

Para la evaluación de la lectura se seleccionaron varias pruebas con el fin de que el profesorado obtenga un perfil lector de cada alumno. Se estableció como criterio de selección que fueran pruebas de aplicación colectiva y que contasen con un baremo o que permitiesen establecer un criterio que sirviera para establecer el nivel inicial y perfil lector inicial de cada sujeto y así diferenciar en cada grupo tres niveles de enseñanza: el nivel de riesgo, el nivel emergente y el nivel establecido. Los instrumentos se agruparon en dos categorías como puede verse en la tabla 2.

**Tabla 2:**

Pruebas utilizadas en la investigación

PRUEBAS:
1. Todo el alumnado: 1.1. TECLE 1.2. ACL 1.3. Seguimiento en microtextos 1.4. Razonamiento oral y escrito 1.5. Resumen
2. Entrenamiento con el grupo de riesgo: 2.1. PROLEC: Prueba de palabras y pruebas de pseudopalabras 2.2. Lectura de un texto: Palabras por minuto 2.3. Prueba de prosodia

### 1. Pruebas para el Grupo de Clase:

1.1: El TECLE (Carrillo y Marín, 1997; Marín y Carrillo, 2021) es una prueba que mide la eficacia lectora, ya que combina la velocidad con la precisión. Por ello, la puntuación del alumno depende de la comprensión de las frases y de la velocidad a la que responda a los ítems. Esta prueba reúne los dos criterios de selección: es de aplicación colectiva y cuenta con un baremo. Alfa de Cronbach alta ( $\alpha = .966$ ) (Alegría et al., 2020).

La prueba consta de 64 ítems y consiste en completar frases que les falta la última palabra y debajo de ellas se encuentran cuatro opciones: la palabra adecuada, una palabra de ortografía similar pero inadecuada semánticamente, una pseudopalabra similar a nivel gráfico a la palabra correcta y, por último, una pseudopalabra similar a nivel fonológico. Las frases varían a lo largo de la prueba (tanto morfosintácticamente como en la familiaridad léxica) ordenándose de menor a mayor dificultad. Los alumnos tienen solamente 5 minutos para

responder a la prueba. El TECLE no dispone de baremo y se obtiene el criterio de corrección de la media y la desviación típica de investigaciones previas (Carrillo y Alegría, 2009; Carrillo et al., 2011). Con ese criterio se categoriza al alumnado en tres grupos diferentes: grupo de riesgo, emergente o establecido. Para obtener esta puntuación se correge el test sumando los aciertos y restando los errores. Un ejemplo de un ítem del TECLE es: Ana puso la: mella, mesa, mefa, meva. (Carrillo y Alegría, 2009).

1.2: Las pruebas ACL evalúan la comprensión lectora y cumple con los criterios mencionados anteriormente. Utiliza diversos textos con temática vinculada a las áreas de primaria, centrándose especialmente en las que se relacionan con la comprensión lectora: a. Comprensión literal (es la comprensión de lo que está escrito explícitamente en el texto). b. Comprensión inferencial (establecer relaciones entre las diferentes partes de un texto para obtener información o conclusiones que no se encuentran en el texto). c. Comprensión reorganizativa (reestructurar la información sintetizándola, esquematizándola y resumiéndola). d. Comprensión crítica (extender el punto de vista de la información dado con la acción de tus propios conocimientos). Cada curso se evalúa con varios textos: de 7 a 10. (Catalá et al., 2001).

La prueba se puede aplicar antes de iniciar el curso para planificar el trabajo en comprensión, y, posteriormente, realizar al final de curso una evaluación final. Debe ser aplicada en un ambiente de tranquilidad y en dos sesiones de 45 minutos para evitar el cansancio. Se ofrece a los alumnos un ejemplo y explicación inicial y, a partir de este momento, no se da ninguna ayuda de ningún tipo. Cuando el alumno acabe se recoge la prueba y se corrige comparando las respuestas con las claves de respuesta (Catalá et al., 2001). Por cada respuesta correcta se da 1 punto. Si hay dos respuestas o no hay respuesta la puntuación en ese ítem será 0. Se suman los puntos y se establece el decatipo para cada alumno-a a partir de la tabla del manual (Catalá et al., 2001). Se remarca con el profesorado que no es un material de aprendizaje.

Con el grupo de clase también se realizaron pruebas de seguimiento de la comprensión lectora que tenían como objetivo fomentar la adhesión del profesorado al programa de desarrollo profesional. Consistieron en: una prueba de razonamiento oral y escrito, un seguimiento en microtextos, una prueba de resumen y una prueba de escritura y comprensión.

1.3: La prueba de microtextos consta de 12 ítems para 3º y 4º y 15 ítems para 5º y 6º. Tenían que responder a las preguntas que se les planteaban, como, por ejemplo: “Pedro tiene 8 años y su hermana 2 años más: ¿quién es el hermano mayor?”. Para corregir la prueba se apuntaron los aciertos y se restan los fallos.

1.4: En la prueba de razonamiento se utilizaron 27 ítems de verdadero o falso, por ejemplo: *Cuando se pone la mesa los platos se colocan encima del mantel: Verdadero-Falso*. Estos ítems se hacían de manera escrita y oral, por lo que se obtuvieron dos puntuaciones: razonamiento oral y razonamiento escrito.

1.5: En la prueba de resumen se pidió a los alumnos que leyeran un texto y después hicieran un resumen. La instrucción era: “Este texto va sobre unas vacaciones, lee el texto y cuéntamelo como si se lo contaras a un amigo”.

2. Las pruebas aplicadas al grupo de riesgo se recogen en la tabla 2 y fueron pruebas individuales:

2.1: Se aplicó el PROLEC-R (Cuetos et al., 2014), y en concreto, se utilizaron las pruebas de reconocimiento de palabras y lectura de pseudopalabras para obtener una medida objetiva de velocidad y precisión. En las dos pruebas se presentan 40 estímulos y se le pide al alumno que lea lo mejor posible y sin errores las palabras o pseudopalabras que aparecen. Se cronometra el tiempo. Para corregir la prueba se anotan los aciertos y se restan los fallos, después se calcula el tiempo que tardaron en segundos y, por último, hay que realizar la siguiente fórmula para sacar una puntuación directa:  $\text{Aciertos/tiempo} \times 100$ . con la puntuación directa podemos sacar el nivel de cada alumno los cuales son: DD (dificultad severa), D (dificultad leve) y N (normal).

2.2: Otra de las pruebas que se le pidió al alumnado de riesgo fue leer un texto durante un minuto para contabilizar el número de palabras que leen en ese tiempo restringido. La instrucción que se le daba al alumnado era: “Lee el texto lo mejor que puedas con expresión y sin equivocarte”. Se contabilizaban los errores en lectura y se medía la expresividad (entonación de las preguntas y exclamaciones del texto) y la continuidad (que no se realicen pausas intrusivas en la lectura, es decir, pausas inadecuadas).

2.3: Por último, en la prueba de prosodia se pidió que leyeran unas pseudopalabras con y sin acento, después un texto formado por las pseudopalabras anteriores y, para finalizar, se les mandaba leer un texto que contenía un diálogo con interrogaciones (absolutas y parciales) y exclamaciones. Se trataba de registrar si estaban bien expresadas y si había continuidad en la lectura del texto. También se anotó el tiempo que tardaban en leer el texto completo y se les hicieron 3 preguntas para saber si habían comprendido el texto. La puntuación máxima de la prueba es de 40 puntos que se dividen en: 5 puntos para las pseudopalabras (soco-socó, beza-bezá), 5 puntos para el texto de pseudopalabras (El soca cogió la sácaca y también...), 5 puntos para las preguntas absolutas (¿Lo encontraste en la calle?), 5 puntos para las preguntas parciales (¿Qué harías con 20 euros?), 10 puntos para las exclamaciones (¡Encontré 20 euros!) y 10 puntos si la lectura del texto era continua.

## **Diseño**

Se trata de una investigación cuasiexperimental, sin grupo de control y con un diseño pretest-postest. La investigación cuasi-experimental es un tipo de estudio que se caracteriza porque el sujeto de estudio no se selecciona de forma aleatoria, sino que se encuentra o establece previamente. La investigación se realiza sin grupo de control, es un estudio en el que no se utiliza un grupo de comparación para evaluar los efectos de una intervención o tratamiento. Se considera también que el trabajo al estar condicionado por ser la aplicación de un programa tiene un carácter experimental que en principio tendrá un valor limitado a sus participantes y permitirá poca generalización de los resultados pudiéndose considerar previo a un trabajo con un diseño experimental una vez se haya afianzado el programa.

El diseño pretest postest es un tipo de diseño en el que se evalúan las mediciones antes (pretest) y después (postest) de aplicar una intervención o tratamiento. La medición inicial sirve como punto de referencia para evaluar el estado inicial de la variable antes de la intervención. Luego, la intervención se aplica y se realiza una segunda medición para evaluar los cambios que han ocurrido como resultado de la intervención.

## Procedimiento

En el centro escolar público había un gran interés por la aportación de la logopedia en el Plan Lector del centro por parte del profesorado y se contaba con el apoyo del director y la jefa de estudios del centro que impulsaban la propuesta.

Durante la primera reunión en septiembre de 2023, se les presentó el proyecto, destacando las tres etapas que requerían un compromiso y un proceso de formación continuo: a) Evaluación inicial, b) Entrenamiento, c) Evaluación final. Se realizaban reuniones mensuales, en concreto fueron de 10, en las que se comentaban los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación y se formaba al profesorado acerca de las actividades propuestas para fomentar el desarrollo profesional.



### FASE 1: EVALUACIÓN INICIAL

Inicialmente, se aplicó el TECLE, y la prueba de comprensión ACL a todo el alumnado de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria (3º, 4º, 5º y 6º). Esta evaluación la realizó el profesorado siguiendo las indicaciones dadas y con el apoyo de la jefa de estudios, que era la coordinadora del grupo del trabajo y se encargaba de trasladar todas las dudas que iban surgiendo. Las correcciones de estas pruebas fueron realizadas por el equipo investigador y los resultados se contrastaron con el equipo docente. A partir del criterio adoptado (Carrillo y Alegría, 2009; Carrillo et al., 2011) se estableció la categorización del alumnado en grupo de riesgo, emergente o establecido y se contrastó con el profesorado obteniendo un alto grado de acuerdo.

Para establecer el perfil lector de cada alumno y de cada grupo de clase se recoge en una tabla (ver tabla 3): la puntuación en el TECLE, la puntuación en el ACL y la valoración de la fluidez en cuatro grupos: G1, G2, G3 y G4. Esta valoración de la fluidez la realizaron los profesores en base a su percepción siguiendo los criterios dados en la formación con ejemplos a partir del EFLE (González-Trujillo et al., 2014).

**Tabla 3:**

Perfil lector del grupo de clase

RESULTADOS PERFIL LECTOR TECLE/ACL/FLUIDEZ																	
CURSO:	GRUPO:			Fecha S/O:						Fecha M:							
ALUMNO/A	TECLE	PE	PT	DECATIPOS										FLUIDEZ			
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	G1	G2	G3	G4
1.		S/O	S/O														
		M	M														
2.		S/O	S/O														
		M	M														
3.		S/O	S/O														
		M	M														
4.		S/O	S/O														
		M	M														
5.		S/O	S/O														
		M	M														
6.		S/O	S/O														
		M	M														
7.		S/O	S/O														
		M	M														
8.		S/O	S/O														
		M	M														
9.		S/O	S/O														
		M	M														
10.		S/O	S/O														
		M	M														
<b>MEDIA DE LA CLASE</b>		S/O	S/O														
		M	M														

PE: Puntuación Esperada por el docente previo a la administración de la prueba  
 S/O: Prueba en el mes de Septiembre/Octubre  
 M: Prueba en el mes de Mayo  
 PT: Puntuación Total

Un ejemplo de perfil lector cumplimentado se observa en la Tabla 4:

**Tabla 4:**

Ejemplo del perfil lector de una clase (4ºA)

RESULTADOS PRUEBA ACL / FLUIDEZ																		
CURSO: 4º	GRUPO: A			Fecha S/O: 13/9/2023						Fecha M:								
ALUMNO/A	TECLE		PE	PT	DECATIPOS										FLUIDEZ			
	Acertios	Errores			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	G1	G2	G3	G4
Sujeto 1	22	2	15	10														
		5	M	M														
Sujeto 2	18	2	20	5														
		M	M	M														
Sujeto 3	28	4	25	16														
		M	M	M														
Sujeto 4	39	4	32	22														
		M	M	M														
Sujeto 5	31	8	27	17														
		M	M	M														
Sujeto 6	25	9	22	16														
		M	M	M														
Sujeto 7	25	2	22	18														
		M	M	M														
Sujeto 8	35	3	32	17														
		M	M	M														
Sujeto 9	17	3	15	15														
		M	M	M														
Sujeto 10	30	6	33	23														
		M	M	M														
Sujeto 11	27	5	28	23														
		M	M	M														
Sujeto 12	34	10	30	8														
		M	M	M														
Sujeto 13	31	3	27	22														
		M	M	M														
Sujeto 14	36	2	30	25														
		M	M	M														
Sujeto 14	16	7	15	13														
		M	M	M														
<b>MEDIA DE LA CLASE</b>		27,6	25	16,6														
		M	M	M														

PE: Puntuación Esperada por el docente previo a la administración de la prueba  
 S/O: Prueba en el mes de Septiembre/Octubre  
 M: Prueba en el mes de Mayo  
 PT: Puntuación Total

Tras la evaluación se pasó a la segunda fase del entrenamiento en el que se propusieron actividades para cada uno de los grupos: riesgo, emergente, establecido teniendo en cuenta que se debe desarrollar en todo el grupo la competencia lectora.

## FASE 2: ENTRENAMIENTO

En la segunda fase que se extendió desde finales de noviembre hasta finales de mayo. Se realizaron dos agrupaciones: Por un lado, se realizaba un entrenamiento individual, con el grupo de riesgo y alumnado que tenían una baja puntuación en comprensión y por otro lado con todo el grupo de clase. En el grupo de riesgo las sesiones individuales tienen un promedio de 40 días y una DT de 4,62 en sesiones de 5 minutos.

Con el grupo de riesgo, para trabajar la fluidez, se proporcionaron listas de palabras agrupadas en tres niveles de dificultad y garantizar la transición de la palabra al texto. Las listas de palabras eran de dificultad creciente combinando tanto palabras de baja, media y alta frecuencia, como de longitud corta y larga y pseudopalabras. Se proporcionaron también actividades de repaso y afianzamiento de cada lista de palabras. Las palabras se seleccionaron según las frecuencias de la base de datos de Martínez y García (2008).

El primer nivel de las listas de palabras constaba de 10 subniveles en los que se exponían doce palabras y se clasificaron de acuerdo con la frecuencia y la longitud. Dentro de este primer nivel se encontraban tres listas con pseudopalabras para afianzar la fluidez. En el segundo nivel de las listas de palabras se seguía la misma estructura, pero en lugar de una palabra, se combinaron dos. Por lo tanto, había doce ítems de dos palabras cada una. Constaban de 10 niveles de dificultad y también estaban ordenados por frecuencia y longitud. En el tercer nivel se combinaron frases y minitextos agrupados en 10 niveles de dificultad. En este caso, a partir de la lista 3 en vez de constar de 12 ítems pasaron a ser nueve.

Por otro lado, se realizaban actividades de comprensión que eran comunes a todo el grupo de clase. Se realizaban en el aula, es decir, para todo el alumnado, y constan de las siguientes fases:

Fase I: Comprensión lectora. Una meta para la lectura. El objetivo es promover una comprensión inferencial basada en la reflexión del texto, no en la literalidad. Está formado por 26 textos. Los textos están ordenados en tres niveles: El nivel 1 se compone de 7 textos

para el alumnado de riesgo, el nivel 2 tiene 9 textos para el alumnado emergente y el nivel 3 tiene 10 textos para el grupo establecido. En estos textos se debe encontrar la “meta de la lectura” que es descubrir lo que quiere decir el texto, pero no se encuentra en él explícitamente. Por ejemplo: “Hay que leer para saber qué tiempo hacía”-Juan llegó al cole empapado porque se le olvidó el paraguas otra vez en casa. Por último, se les pide a los alumnos que elaboren 3 textos con una meta para cada uno.

Fase II: Las trampas del texto. Las anáforas. El objetivo es extraer la información del texto a partir de la identificación de la red de relaciones que se establece entre las palabras. Este nivel está conformado por 20 textos ordenados de menor a mayor dificultad. Se les presenta al alumnado varios textos con palabras subrayadas y tienen que escribir a qué se refieren esas palabras. Por ejemplo: Los montañeros tenían una vista muy bonita desde la cima, pero hacía mucho frío y no se podía estar mucho tiempo allí.

Fase III: Las trampas del texto. Inferencias. Las inferencias se agrupan en tres categorías según Monfort, Juárez y Monfort en el libro “Más allá de las palabras” (2023): inferencias lógicas, inferencias pragmáticas (relacionadas con la teoría de la mente) e inferencias proyectivas (sobre juicios e indirectas). El objetivo es que el alumno las supere todas. Se proporcionaron tres listas que coincidían con los tres tipos de inferencias y cada una tenía 10 ítems. Para pasar de una lista a otra hay que superarlas todas. Ejemplo: 1. inferencia lógica-Jorge está cansado de tanto pedalear y se paró a descansar, ¿en qué va montado Jorge?; 2. inferencia pragmática-En el cumpleaños de Luisa su abuela le trajo un regalo y es justo la muñeca que quería, ¿cómo se siente Luisa?; 3. inferencia proyectiva-César llega del colegio y le dice a su madre que tiene hambre, ¿qué quiere César que haga su madre?

Fase IV: Razonamiento y comprensión. Preguntas de verdadero o falso. El razonamiento es la manipulación interna de la información. La comprensión implica razonar, es decir, entenderlo y relacionarlo con los conocimientos previos para elaborar una representación nueva. En esta fase se le presenta un cuestionario de 27 afirmaciones y tienen que decidir si son verdaderas o falsas. Las 27 preguntas se dividen en 5 bloques que empiezan con una afirmación. Por ejemplo: Un triángulo tiene 3 lados y un pentágono 5- el cuadrado tiene un lado más que el triángulo verdadero/falso. Después se le pidió al alumnado que escribieran dos ítems: uno verdadero y otro falso.

Fase V: Estrategias de síntesis. El objetivo de esta fase es que el alumnado aprenda a suprimir, seleccionar lo importante, relacionar los elementos para identificar una estructura y construir ideas sobre el texto. Para ello, se presentaron unos minitextos en los que tenían que identificar: la estructura, los marcadores, seleccionar una frase a suprimir, seleccionar la idea principal y decir con sus palabras lo que dice el texto. Para afianzar esta fase se le pidió al alumnado que hiciera un resumen sobre un texto ofrecido por el equipo investigador. Se valoraron los resúmenes del 0 al 10.

Fase VI: Escribir para comprender. Esta actividad está compuesta por diferentes tareas en las que el alumnado debe escribir problemas de comprensión para que sus compañeros los resuelvan. Por ejemplo, formular una pregunta que no esté en el texto (Llegaron a un sitio con arena y se metieron al mar, ¿dónde están

En esta fase de comprensión se realizaron unas pruebas de seguimiento para lograr la adhesión del profesorado al entrenamiento. Estas pruebas están mencionadas en la Tabla 2 y consisten en: una prueba de razonamiento tanto oral como en lectura, un primer seguimiento en microtextos, una prueba de resumen, y, para acabar, un segundo seguimiento en microtextos. La prueba de seguimiento de microtextos I se realizó después de la fase III, la prueba de razonamiento se realizó tras la IV fase, la prueba de resumen al terminar la fase V y el segundo seguimiento de microtextos al finalizar la fase IV.

### FASE 3: EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final se realizó la última semana del mes de abril. El objetivo de la evaluación final era comprobar si los 7 meses de entrenamiento tenía un efecto positivo en el alumnado del grupo de riesgo y emergente y constatar si el alumnado en general ha mejorado el rendimiento en las pruebas TECLE y ACL. En cuanto al alumnado del entrenamiento individual, también se pasaron las pruebas PROLEC-R de lectura de palabra y pseudopalabras, la prueba de Fluidez Verbal y la lectura de textos para observar si había una mejora significativa.

#### **Análisis de datos**

Los datos obtenidos en las evaluaciones se recogieron en una base de datos y se analizaron en el SPSS versión 22.

En cuanto al TECLE, lo primero que se realizó fue clasificar a los sujetos de acuerdo a los niveles del TECLE a partir de la investigación previa (Carrillo, et al., 2011; Carrillo y

Alegría, 2009). Se calculó la ganancia de la prueba en cada curso, restando siguiendo esta fórmula: puntuación post - puntuación pre y se obtuvo también la ganancia en base al nivel de rendimiento inicial.

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos y frecuencias. Se comprobó que la curtosis y la asimetría permitían utilizar medidas paramétricas basadas en la curva normal. Después se realizó una prueba *t* de muestras emparejadas para saber si se obtenían diferencias significativas con los datos de todos los cursos y conocer el tamaño del efecto. Se realizó también una prueba *t* de muestras independientes entre el grupo de riesgo y el grupo emergente para saber si existían diferencias significativas, conocer la ganancia y el tamaño del efecto.

Para conocer el tamaño del efecto utilizamos los criterios de la *d* de Cohen (Thalheimer y Cook, 2002): ( $\geq -0.15$  and  $<.15$ )-insignificante, ( $\geq .15$  and  $<.40$ )-pequeño, ( $\geq .40$  and  $<.75$ )-medio, ( $\geq .75$  and  $<1.10$ )-grande, ( $\geq 1.10$  and  $<1.45$ )-muy grande,  $>1.45$ -enorme

En cuanto al ACL se realizaron los mismos análisis. En el PROLEC, para saber si había diferencias significativas se realizó una prueba *t* de muestras emparejadas tanto en la prueba de lectura de palabras como de lectura de pseudopalabras.

Por último, se realizaron correlaciones de Pearson para saber las relaciones entre las pruebas utilizadas (TECLE, ACL, PROLEC: lectura de palabras, PROLEC: lectura de pseudopalabras, prosodia, razonamiento leyendo y hablando, microtextos y resumen).

## **RESULTADOS**

La presentación de resultados se organiza en cinco apartados. En el primero se presentan los análisis relacionados con el TECLE presentando las frecuencias los estadísticos descriptivos, la ganancia y las diferencias entre las pruebas pretest y post y también entre los niveles de rendimiento. En el segundo apartado se sigue el mismo esquema para el análisis de los resultados con el ACL. En el tercer apartado se presentan los resultados de las pruebas de lectura de palabras y lectura de pseudopalabras del PROLEC-R realizadas al grupo de riesgo para analizar los descriptivos, las frecuencias por categorías de rendimiento que establece el test (norma, dificultad y dificultad severa) y también las diferencias entre el pretest y el posttest. En el cuarto apartado se presentan las correlaciones entre las pruebas realizadas y también las correlaciones entre las pruebas TECLE, ACL y PROLEC-R con las pruebas de seguimiento: razonamiento leyendo, razonamiento oral, microtextos y resumen. También se presenta la correlación entre la prueba de razonamiento leyendo y oral. Por

último, en el quinto apartado, se presentan los resultados de la encuesta de satisfacción realizada al profesorado al finalizar la experiencia.

1. Resultados del TECLE: En primer lugar, se identifican los niveles iniciales de lectura a partir de la puntuación obtenida en el TECLE y tomando como criterio los trabajos de investigación anteriores realizados con alumnado de Educación Primaria. Carrillo et al., (2011) fijan una puntuación de corte del retraso lector para cada curso restando a la media 1.5 DT. Esos trabajos se pueden tomar como referencia porque en ellos la puntuación media se obtuvo con alumnado no afectado de circunstancias especiales como los repetidores o los que presentan desfase curricular por distintos motivos como origen inmigrante, NEE asociadas a discapacidad grave o condiciones socioculturales notablemente desfavorecidas. También fue excluido de este análisis el alumnado con TDAH o dificultades de lenguaje. Así se obtuvo un valor promedio y una dispersión adecuada para detectar casos con dificultades.

Para este trabajo se adopta a partir del criterio comentado uno menos restrictivo para captar al alumnado en Grupo de Riesgo que obtiene puntuaciones menores de 1DT. Se considera del GRUPO EMERGENTE que se sitúa en el nivel de aprendizaje de su curso puntuaciones dentro de la norma las que se corresponden a la M+- 1DT. Se consideran del GRUPO ESTABLECIDO puntuaciones superiores a 1 DT.

3º P: RIESGO: <16,7; EMERGENTE (DT 7,1) 16,7-23,8 (M)-30,9 ESTABLECIDO:>30,9

4º P: RIESGO:<20,6; EMERGENTE (DT 7,8) 20,6-28,4(M)-36,2; ESTABLECIDO >36,2

5º P: RIESGO:<26,5; EMERGENTE (DT 8,8) 26,5-35,3(M)-44,1; ESTABLECIDO >44,1

6º P: RIESGO: <31,2; EMERGENTE (DT 9,8) 31,2-41(M)-50,8; ESTABLECIDO >50,8

Aplicando este criterio se presenta en la tabla 5 la evolución de la puntuación en el TECLE por cursos identificando en qué categoría se encontraba cada curso en el pre y en el post con la media y la DT. 3º de EP pasa de riesgo a emergente y los otros cursos se afianzan en la categoría emergente.

**Tabla 5:**

Evolución en la puntuación del TECLE

		N	M	DT	CATEGORÍA
TECLE_PRE	Tercero E.P.	16	14,50	6,272	RIESGO
	Cuarto E.P.	29	27,38	8,583	EMERGENTE
	Quinto E.P.	28	36,14	13,646	EMERGENTE
	Sexto E.P.	25	42,16	10,278	EMERGENTE
	Total	98	31,55	13,913	
TECLE_POST	Tercero E.P.	16	25,69	9,293	EMERGENTE
	Cuarto E.P.	28	32,61	9,259	EMERGENTE
	Quinto E.P.	27	42,44	14,110	EMERGENTE
	Sexto E.P.	23	46,17	10,147	EMERGENTE
	Total	94	37,57	13,257	

También se obtuvieron los datos de la asimetría y la curtosis del TECLE pre y post. La variable TECLE\_PRE muestra una asimetría positiva (0,105) y un aplanamiento (curtosis=-0,657). La variable TECLE\_POST presenta una asimetría positiva (0,274) y un aplanamiento (curtosis=-0,672).

Después, en la Tabla 6 se calcula la ganancia por cursos obteniendo esta variable ganancia restando a la puntuación post la puntuación pre. En conjunto la ganancia es de 6.53 puntos y la mayor ganancia se obtiene en 3° de EP:

**Tabla 6:**

Ganancia en el TECLE por cursos

	N	Media	DT	Mínimo	Máximo
Tercero E.P.	16	11,19	6,188	0	21
Cuarto E.P.	28	5,36	4,801	-1	17
Quinto E.P.	27	6,81	4,772	-2	17
Sexto E.P.	23	4,39	4,218	-4	12
Total	94	6,53	5,362	-4	21

Por último, se establece en la Tabla 7 la ganancia por nivel de rendimiento inicial. La mayor ganancia se obtiene en el grupo de riesgo.

**Tabla 7:**

Ganancia por nivel de rendimiento inicial

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
RIESGO	27	7,74	5,404	0	18
EMERGENTE	52	6,10	5,633	-4	21
ESTABLECIDO	15	5,87	4,138	-1	12
Total	94	6,53	5,362	-4	21

A partir de las puntuaciones obtenidas en el TECLE se puede identificar el alumnado en riesgo y de acuerdo con este criterio en la tabla 8 se recoge el porcentaje de alumnado en cada nivel de rendimiento en el Pre y en el Post. Se obtiene una reducción del 50% del grupo de riesgo.

**Tabla 8:**

Número de alumnos por cada nivel tanto en el pre como en el post

N/%	RIESGO	EMERGENTE	ESTABLECIDO
TECLE_PRE	27-26,7%	54-53,5%	17-16,8%
TECLE_POST	13-12,9%	52-51,5%	29-28,7%

En la tabla 9 y en la tabla 10 se recoge la distribución de frecuencias de los distintos niveles por curso. La frecuencia más alta del alumnado se encuentra en situación emergente y que la mayor reducción del riesgo se produce en 3º de Educación Primaria.

**Tabla 9:**

Frecuencias TECLE\_PRE por curso

**Tabla cruzada NIVEL\_TECLE\_PRE\*CURSO**

Recuento		CURSO				Total
		Tercero E.P.	Cuarto E.P.	Quinto E.P.	Sexto E.P.	
NIVEL_TECLE_PRE	RIESGO	11	5	8	3	27
	EMERGENTE	5	20	13	16	54
	ESTABLECIDO	0	4	7	6	17
Total		16	29	28	25	98

**Tabla 10:**

Frecuencias TECLE\_POST por curso

**Tabla cruzada NIVEL\_TECLE\_POST\*CURSO**

Recuento		CURSO				Total
		Tercero E.P.	Cuarto E.P.	Quinto E.P.	Sexto E.P.	
NIVEL_TECLE_POST	RIESGO	2	3	5	3	13
	EMERGENTE	11	17	11	13	52
	ESTABLECIDO	3	8	11	7	29
Total		16	28	27	23	94

Para determinar si existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest con el TECLE se realiza las medias t para muestras emparejadas y se obtienen diferencias significativas con los datos de todo el centro ( $t(93) = 11,812$ ;  $p < .001$ ) y el tamaño del efecto es muy grande ( $d = 1,21$ ) siendo los descriptivos de la medida pretest:  $M = 31,04$ ;  $DT = 13,68$ , y para la medida post:  $M = 37,57$ ;  $DT = 13,25$ .

Después, con el objetivo de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas por niveles de rendimiento en las variables dependientes con puntuación pre y post, se realiza una prueba de medias T para muestras independientes entre el grupo de riesgo y el grupo emergente y se obtiene diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en las puntuaciones pre ( $t(79) = 7,532$ ;  $p < .001$ ), tamaño del efecto enorme ( $d = 1,77$ ) y en las puntuaciones post ( $t(77) = 6,767$ ;  $p < .001$ ), tamaño del efecto enorme ( $d = 1,60$ ). En el grupo de riesgo los estadísticos descriptivos son en el pretest:  $M = 17,07$  y la  $DT = 10,37$ ; y en el posttest:  $M = 24,81$  y  $DT = 9,39$ . En el grupo emergente los descriptivos son  $M = 32,12$  y la  $DT = 8,16$ , y en las puntuaciones posttest son  $M = 39,15$  y  $DT = 8,68$ . Se puede observar que en el grupo de riesgo y en el grupo emergente la ganancia sigue un patrón estable y se mantiene en 7 puntos en los dos niveles de rendimiento. Si se analizan los mismos datos por cursos se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de riesgo y el emergente con el TECLE post en 3° ( $t(15) = -7,231$ ;  $p = ,000$ ) y tamaño del efecto enorme ( $d = 1,56$ ), en 4° de EP ( $t(26) = -5,904$ ;  $p = ,000$ ) y tamaño del efecto enorme ( $d = 1,49$ ), en 5° de EP ( $t(23) = -7,421$ ;  $p = ,000$ ), tamaño del efecto muy grande ( $d = 1,34$ ) y en 6° de EP ( $t(22) = -4,992$ ;  $p = ,000$ ) con tamaño del efecto enorme ( $d = 1,54$ ). En todos los casos a pesar de que persisten diferencias estadísticamente entre los niveles la ganancia es similar lo que es compatible con un Patrón estable de evolución de las diferencias (por ejemplo, en 3°

de Educación Primaria el grupo en el que más se ha reducido el riesgo de ese grupo fue de 11,27 puntos y la ganancia del grupo emergente la ganancia es 12, 60 puntos).

2. Resultados del ACL: En cuanto al ACL se observa en la Tabla 11 que las medias entre el PRE y el POST también han ascendido y podemos clasificar a cada curso en un decatipo y observar si éste ha aumentado: En 3° de EP el grupo pasó de un decatipo  $M = 3,88$  que corresponde a “nivel bajo” al decatipo  $M = 5,38$  que corresponde a “nivel dentro de la normalidad”. En 4° de EP pasan del decatipo  $M = 5,76$  que se corresponde a “nivel dentro de la normalidad” al decatipo  $M = 6,43$  en el mismo nivel, pero aproximándose al nivel siguiente. En 5° de EP pasaron de un decatipo  $M = 3,96$  al decatipo que corresponde a “nivel bajo” al decatipo  $M = 5,48$  que se corresponde a “nivel dentro de la normalidad”. En 6° de EP el grupo ha pasado del decatipo  $M = 5,36$  al decatipo  $M = 6,46$  manteniéndose en el nivel “dentro de la normalidad” pero acercándose al “nivel moderadamente alto”.

También se obtuvieron los datos de la asimetría y la curtosis del ACL pre y post. La variable ACL\_PRE muestra una asimetría negativa (-0.200) y un aplanamiento (curtosis=-1,023). La variable ACL\_POST presenta una asimetría negativa (-0,312) y un aplanamiento (curtosis=-0,802).

**Tabla 11:**

Estadísticos descriptivos del ACL

		N	Media	DT	DECATIPO	Mínimo	Máximo
ACL_PRE	Tercero E.P.	16	10,63	4,272	3,88	4	17
	Cuarto E.P.	29	18,00	5,713	5,76	5	27
	Quinto E.P.	27	13,89	6,241	3,96	3	23
	Sexto E.P.	25	18,80	5,575	5,36	7	27
	Total	97	15,85	6,323	4,85	3	27
ACL_POST	Tercero E.P.	12	14,33	4,185	5,38	7	22
	Cuarto E.P.	28	20,14	5,482	6,43	8	27
	Quinto E.P.	25	19,32	6,750	5,48	7	29
	Sexto E.P.	24	21,71	6,168	6,46	7	33
	Total	89	19,55	6,236	6,02	7	33

Con el fin de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el momento del pretest y del posttest se realiza medias t para muestras emparejadas obteniéndose significación ( $t(88) = 6,771$ ;  $p < .001$ ) y el tamaño del efecto es medio ( $d = 0,71$ ). Para analizar si existen diferencias entre el nivel de riesgo y el nivel emergente se realizan medias t para muestras independientes y se obtienen diferencias en el pretest entre los dos niveles de rendimiento ( $t(78) = 4,691$ ;  $p < .001$ ) con un tamaño del efecto muy grande ( $d = 1,12$ ) y también se obtienen diferencias en el momento post ( $t(71) = 3,294$ ;  $p = .002$ ) con un tamaño del efecto grande ( $d = 0,85$ ). Las medias en el grupo de riesgo pasan de  $M = 11$  a  $M = 15,19$  y con el grupo emergente de  $M = 17,06$  a  $M = 19,96$ . En el grupo de riesgo la ganancia es de 4,19 puntos y en el grupo emergente la ganancia es de 2,9 puntos. Ante esta diferencia se genera la variable ganancia con el ACL para analizar si existe diferencias significativas en la ganancia entre los dos niveles y siendo ligeramente superior el avance en el grupo de riesgo ( $M = 3,19$ ) que en el grupo emergente ( $M = 2,75$ ) no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los dos niveles de rendimiento con todo el grupo ( $t(71) = ,371$ ;  $p = ,720$ ). Por lo tanto, parece que existe un patrón estable de evolución que mantiene las diferencias iniciales. Este dato se confirma al analizar el efecto del entrenamiento por cursos ya que además de no haber diferencia significativa en la ganancia entre los dos niveles de rendimiento, se mantienen diferencias se mantienen las diferencias significativas en cada curso entre el grupo de riesgo y el grupo de control: en 3° de EP ( $t(15) = -2,685$ ;  $p = ,021$ ), en 4° de EP ACL ( $t(27) = -2,420$ ;  $p = ,023$ ), en 5° de EP ( $t(23) = -5,302$ ;  $p = ,000$ ), en 6° de EP ( $t = -3,286$ ;  $p = ,003$ ).

3. PROLEC: En este apartado se presentan los resultados del grupo de riesgo que incluye los 27 alumnos incluidos en el nivel de riesgo y un grupo de 8 alumnos que han sido incluidos en el entrenamiento a petición de los tutores, aunque no entraban según los criterios del TECLE en la categoría de grupo de riesgo. En la tabla 12 se recogen los estadísticos descriptivos del grupo de riesgo en las pruebas del PROLEC-R lectura de palabras y lectura de pseudopalabras en el pretest y postes. La ganancia en la lectura de palabras ha sido de 22,62 puntos y la ganancia con la lectura de pseudopalabras ha sido de 11,36 puntos.

**Tabla 12:**

Estadísticos descriptivos PROLEC

	N		
	Estadístico	M	DT
PROLECP_PRE	35	61,03	27,917
PROLECPS_PRE	35	31,60	12,615
PROLECP_POST	34	83,65	28,884
PROLECPS_POST	33	42,36	12,626

Se realizan las medias *t* para muestras emparejadas con las pruebas pretest y posttest de lectura de palabras y pseudopalabras. En el caso de las palabras se obtienen diferencias significativas entre los dos momentos ( $t(33) = 8,650$ ;  $p < .001$ ) y el tamaño del efecto ( $d = 1,48$ ) es enorme. También se obtienen diferencias significativas en la prueba de lectura de pseudopalabras ( $t(32) = 8,437$ ;  $p < .001$ ) y el tamaño del efecto es ( $d = 1,46$ ) es enorme.

Respecto a la interpretación de las puntuaciones se utilizan los índices principales del PROLEC-R que son más generales y ofrecen la información más representativa e importante para realizar tareas preventivas. En ese nivel de análisis se puede determinar si existen dificultades en los procesos implicados en la lectura de palabras y pseudopalabras diferenciando un nivel Normal (N), un nivel de Dificultad Leve (D) y un nivel de Dificultad Severa (DD). De acuerdo con esta categorización la tabla 13 recoge la distribución del alumnado en esas categorías en el pretest y el posttest. Puede verse la reducción de los grupos de dificultad tanto con palabras como con pseudopalabras.

**Tabla 13:**

Distribución del alumnado de riesgo según los índices principales del PROLEC

N	PROLECP_PRE	PROLECP_POST	PROLECPS_PRE	PROLECPS_POST
DD	9	2	12	2
D	19	12	21	17
N	7	20	2	13

4. CORRELACIONES: En este apartado se recogen las correlaciones entre las pruebas realizadas en el pretest y el posttest: TECLE, ACL y PROLEC-R (lectura de palabras). Se encuentra correlación significativa entre el pretest entre el TECLE y la prueba de lectura de palabras del PROLEC-R ( $r = .683$ ,  $p = .000$  para la lectura de palabras y  $r = .495$ ,  $p = .002$  para las pseudopalabras) y también entre el TECLE Y ACL ( $r = .521$ ,  $p = .000$ ) pero no se encuentra correlación entre el ACL y las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R ( $r = .184$ ,  $p = .291$  para la lectura de palabras y  $r = .029$ ,  $p = .867$  para la lectura de pseudopalabras). Se encuentra correlación significativa entre el posttest entre el TECLE y las pruebas de lectura de palabras del PROLEC-R ( $r = .626$ ,  $p = .000$  para la lectura de palabras y  $r = .581$ ,  $p = .000$  para la lectura de pseudopalabras) y también entre el TECLE Y ACL ( $r = .545$ ,  $p = .000$ ) pero no se encuentra correlación entre el ACL y las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R ( $r = .334$ ,  $p = .073$  para la lectura de palabras y  $r = .170$ ,  $p = .396$  para la prueba de lectura de pseudopalabras).

Se establecen también correlaciones entre las pruebas intermedias para el seguimiento de la comprensión: razonamiento escrito, razonamiento oral, comprensión de microtextos y resúmenes con las pruebas anteriores: TECLE, ACL, PROLEC tanto pre como post.

Se recogen las correlaciones significativas del TECLE POSTEST con todas las pruebas de seguimiento ( $r = .522$ ,  $p = .000$  para razonamiento leyendo;  $r = .480$ ,  $p = .000$  para razonamiento hablando;  $r = .693$ ,  $p = .000$  para el seguimiento en microtextos y  $r = .283$ ,  $p = .007$  para la prueba de resumen). En cuanto al ACL post también se encuentran correlaciones significativas con todas las pruebas de seguimiento ( $r = .377$ ,  $p = .000$  para razonamiento leyendo;  $r = .617$ ,  $p = .000$  para el seguimiento en microtextos y  $r = .477$ ,  $p = .000$  para la prueba de resumen) excepto razonamiento hablando ( $r = .176$ ,  $p = .106$ ). Acerca del PROLEC PALABRAS POSTEST se encuentran correlaciones significativas con las pruebas de seguimiento razonamiento leyendo, razonamiento hablando y microtextos ( $r = .522$ ,  $p = .000$ ;  $r = .480$ ,  $p = .000$ ;  $r = .693$ ,  $p = .000$  respectivamente). Se establece una correlación positiva entre el PROLEC PSEUDOPALABRAS POST con los microtextos ( $r = .416$ ,  $p = .018$ ). Por último, se recoge la correlación entre la prueba de razonamiento oral y escrita ( $r = .806$ ,  $p = .000$ ).

Finalmente, se recogen también las correlaciones entre la prueba de prosodia y la prueba de microtextos ( $r = .395$ ,  $p = .000$ )

## 5: Satisfacción del profesorado

En la reunión final se analiza la situación de los 13 alumnos que persisten en situación de riesgo para decidir la posible causa y cuáles deben ser remitidos al Equipo de Orientación. También se valora la experiencia y se aplica un cuestionario para recoger información sobre la satisfacción del profesorado con el proyecto. Todos están de acuerdo en continuar trabajando el proyecto rescate lector el próximo curso.

La profesora del 3º es la que muestra menos satisfacción con el proyecto y considera que “la organización actual del proyecto no es eficaz porque debe ser más flexible para adaptarlo a las características del alumnado y sigue un enfoque demasiado uniforme”. También considera que el trabajo individual y de los asesores tuvo poca constancia y requiere más dedicación. Lo que más destaca del proyecto es la formación recibida en las sesiones con el asesor de la universidad y el valor del proyecto para detectar el riesgo lector a partir del TECLE. Atribuye la mejoría del alumnado al proyecto en pequeña medida.

La profesora de 4º lo que más valora es la utilización de los microtextos porque le ha parecido un recurso muy interesante para enseñar directamente comprensión que se combina con la lectura colectiva de textos en las unidades didácticas. Considera además que ha logrado integrar en la dinámica del aula el trabajo de la fluidez lectora y de los microtextos y atribuye la mejoría del alumnado al proyecto y considera que el trabajo individual fuera del aula ha sido bastante útil.

El profesor de 5º destaca que ha mejorado mucho su competencia para trabajar la lectura en el aula y que ha integrado el trabajo de microtextos y de fluidez en sus rutinas docentes. Valora la utilidad del programa para detectar y reducir el riesgo lector tanto con el trabajo en el aula como con el trabajo individual.

El profesor de 6º, que es el director del colegio, destaca la eficacia del programa para detectar el riesgo lector y reducirlo y por eso plantea que se debería instaurar este programa a nivel institucional en todos los centros. También valora la unificación de criterios para enseñar lectura en el sentido de que trabajar colaborativamente permite que el alumnado perciba la coherencia en la enseñanza de la lectura cuando cambia de profesorado. Aunque no ha integrado el trabajo de fluidez y comprensión de microtextos en la rutina del aula destaca el valor motivante de los microtextos para trabajar habilidades de la comprensión que antes no trabajaba ni conocía.

## DISCUSIÓN

El Proyecto Rescate Lector surge de una colaboración entre la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y varias escuelas públicas que solicitan asesoramiento para diseñar e implementar el Plan Lector del centro con la finalidad de prevenir el riesgo lector. En ese marco, en este trabajo se plantean dos objetivos estrechamente relacionados: la mejora de la competencia lectora del alumnado y el desarrollo profesional del profesorado en la enseñanza de la lectura. Para cumplir este objetivo se ha planteado los objetivos específicos relacionados con las fases de la implementación del programa en un diseño pretest-postest. Finalmente se ha cumplido la hipótesis con el alumnado y en menor medida con el profesorado.

Por lo que se refiere al desarrollo profesional solo han integrado en el aula el trabajo de la fluidez y el trabajo con microtextos la profesora de 4º y el profesor de 5º. La profesora de 3º a pesar de la mejoría de su grupo no atribuye la mejoría al proyecto lector y lo que si valora es el uso del TECLE para la detección. El profesor de 6º reconoce que la mejoría del alumnado se debe al programa. Valora la detección pero no ha integrado en el aula el trabajo de la fluidez y la comprensión con microtextos. Después de un seguimiento con 10 sesiones a lo largo del curso resulta satisfactorio el resultado con el alumnado pero tal como señala Sánchez (2016) resulta frustrante trabajar la innovación en el ámbito de la lectura por la resistencia a incluir en las rutinas del aula evidencia tan eficaces como la práctica de las lecturas repetidas o prácticas concretas de comprensión (Sánchez et al., 2010).

En Sánchez y García-Pérez (2021) se plantean también lo costoso que resulta el aprendizaje de la lectura después de 3º de primaria e insisten en la necesidad de diferenciar entre enseñar explícitamente a leer a partir de esta etapa o ayudar a leer propiciando la práctica y modelos de lector experto. Tal vez la concepción restringida de la lectura sea la responsable de la resistencia del profesorado para integrar en las rutinas a partir de 3º prácticas sistemáticas de enseñanza de la lectura que resultan indispensables para el alumnado que no dispone todavía de la competencia para aprender (Aguilera et al, 2017).

Por otro lado los modelos de desarrollo profesional de la competencia para enseñar lectura proponen propuestas más colaborativas y centradas en el aula que la que se ha desarrollado en este trabajo y tal vez sea clave llegar a compartir prácticas en el aula pasando del coaching a el mentoring en el que un compañero experto modela una forma de trabajar (Didion et al., 2020). Esta autora también destaca la necesidad de plantear propuestas flexibles y ahí se ha encontrado una dificultad para generar materiales válidos para 3º, 4º, 5º y

6° cuando presentan niveles tan diferentes de competencia. Solo se han diferenciado materiales para el 2° y 3° curso (Ripoll y Aguado, 2015).

Respecto al alumnado se deben comentar varios aspectos. En primer lugar el proceso de identificación del alumnado en situación de riesgo para presentar dificultades de lectura. Mediante el TECLE, el ACL y una valoración subjetiva de la fluidez realizada a partir de la Escala de Fluidez Lectora en Español) (González-Trujillo et al., 2014). Después de realizar con el grupo de profesores una práctica con el EFLE fue desechada la escala por su complejidad y se decidió elaborar una prueba más ágil basada en la percepción del profesorado a partir de la distinción de 4 grados de fluidez lectora según los criterios del EFLE. Estas tres pruebas han permitido diferenciar en el perfil lector: la eficacia lectora, la comprensión y la expresividad para situar en alguno de estos aspectos la dificultad del alumnado. Así, el profesorado completó el perfil del alumnado tal como se muestra en el ejemplo de la tabla 4 al iniciar y finalizar el programa.

Además de elaborar un mapa lector de la clase se ha identificado y cuantificado el riesgo lector a partir de la puntuación del TECLE y siguiendo los criterios de las investigaciones de Carrillo et al., (2011) y Carrillo y Alegría, (2009) que ofrecen una media y una desviación típica para la población de Educación Primaria. Es decir, el TECLE es una prueba de fácil aplicación colectiva con una alfa de Cronbach alta ( $\alpha = .966$ ) (Alegría et al., 2020) pero que no cuenta con un baremo en nuestro país. Con la misma finalidad que en este trabajo, además de en los tres estudios mencionados de Carrillo y Alegría, se utilizó en otros trabajos para valorar la comprensión y la fluidez lectora (Aguilera et al., 2017; Castejón et al., 2019; Castejón et al., 2020; Fonseca et al., 2019; Gottheil et al., 2019; Martínez et al., 2022).

En las correlaciones realizadas en este trabajo se obtiene una correlación significativa del TECLE tanto en la medida pre como post con el ACL y las otras pruebas del seguimiento de la comprensión, con la lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R y con las pruebas de velocidad lectora con textos. Este resultado confirma el valor de la prueba que también es valorada por el profesorado. Y esta utilidad de la prueba hace más necesario baremarla porque es útil para la detección de dificultades de lectura. Los criterios utilizados han sido los recomendados por los autores de la última versión revisada (Marín y Carrillo, 2021).

La segunda decisión se relaciona con la interpretación del TECLE y el ACL ya que se asoció el TECLE con la automatización de la lectura y la comprensión por ser una prueba de eficacia lectora realizada en 5 minutos (Alegría et al., 2000) y el ACL con los procesos

superiores de comprensión basada en varios textos y con un nivel de exigencia alto para el alumnado acostumbrado a la literalidad y la lectura superficial (Fonseca et al., 2019). Así, tal como se hizo en trabajos previos (Castejón et al., 2020) se pudo identificar a alumnado con eficacia lectora y comprensión baja, a alumnado con buena eficacia y buena comprensión y a alumnado con eficacia baja y buena comprensión para plantear una intervención ajustada y esta caracterización del alumnado permite ajustar la intervención.

Se decidió que todo el alumnado participaría en el programa de comprensión de microtextos, además, un grupo pequeño de alumnos con puntuación baja en el TECLE, pero sin llegar al nivel de riesgo, trabajaría en el aula y con la familia un programa de fluidez basado en la lectura de textos. Por otro lado, un tercer grupo, el alumnado identificado como alumnado de riesgo, tomando como criterio haber obtenido en el TECLE una puntuación inferior a una 1DT por debajo de la media trabajaría de manera individual saliendo del aula un programa de fluidez. Esta posibilidad de trabajar en niveles ha enriquecido el programa siguiendo en cierto modo el modelo RTI (Jimenez, 2019)

Los resultados indican que el alumnado ha mejorado tanto en fluidez lectora como en comprensión. Se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post con el TECLE y el ACL en la medias t para muestras relacionadas en las que se obtienen también tamaños del efecto grandes. Este resultado se repite en los trabajos previos en los que se observa que la aplicación de programas que realizan una intervención explícita y sistemática de fluidez y comprensión lectora a partir de 3º de Primaria resultan efectivos (Aguilera et al. 2017; Castejón et al., 2019; Fonseca, et al., 2019; Gottheil et al., 2019; Jiménez, 2019; Kuhn, 2020; Martínez, 2022; Ripoll et al. (2016); Sánchez et al., 2010). La mejoría apoya una perspectiva extensa en la enseñanza sistemática de la lectura a partir de 3º de Educación Primaria, en el sentido de que el trabajo explícito de la fluidez y la comprensión lectora puede tener un efecto importante en el rendimiento en lectura y aprendizaje del alumno y probablemente sea una buena medida para reducir el Abandono Escolar Temprano (OCDE, 2023; Sánchez et al., 2010).

Respecto al alumnado identificado como alumnado de riesgo, en 8 meses se ha reducido un 51% pasando de 27 alumnos en septiembre a 13 alumnos en abril. Destaca especialmente la reducción en 3º donde ha pasado de 11 a 2 alumnos lo que representa una reducción del 81%. En este sentido el objetivo del proyecto lector se ha cumplido y el profesorado ha expresado, aunque con matices ya comentados, su satisfacción al respecto. El resultado de la reducción del riesgo lector se ha confirmado con la aplicación de la lectura de

palabras y pseudopalabras del PROLEC-R en donde se obtiene (ver tabla 13) una reducción importante del grupo con dificultad severa DD que queda reducido a 2 alumnos con palabras y pseudopalabras (eran 9 iniciales en el caso de las palabras y 12 iniciales en el caso de las pseudopalabras). En comprensión el efecto del entrenamiento con microtextos ha tenido también efectos positivos, aunque en menor medida lo que apoya la idea de que el trabajo de componentes de la lectura como las inferencias, las anáforas, las estrategias de síntesis, el razonamiento con microtextos puede tener un efecto en la comprensión medida con el ACL y el TECLE (Ripoll y Aguado, 2014; Sánchez et al., 2010).

Respecto a la comparación entre el grupo de control y el grupo de riesgo se obtiene un patrón estable en la evolución de las diferencias iniciales en lectura. Los dos grupos mejoran en la misma medida y mantienen por lo tanto las diferencias iniciales. Es un resultado similar al obtenido por Aguilera et al., (2017) en un estudio longitudinal. En la revisión realizada por Pfof et al., (2014) en 78 estudios realizados en Estados Unidos, Canadá, Finlandia, Grecia, Holanda, Reino Unido, Suecia, Austria y Alemania obtienen que un 25,6% obtienen, como en este estudio, unas diferencias de rendimiento estables, un 42,3% obtienen un patrón de compensación y un 23% obtienen un crecimiento del Efecto San Mateo que aumenta la brecha de las diferencias iniciales. Los resultados de otros estudios indican que, aunque nuestro resultado es satisfactorio está alejado de ese 44,3% que obtuvo un patrón de compensación. En este sentido el profesorado en la encuesta de satisfacción da alguna pista útil con sus respuestas y comentarios que permiten vislumbrar un margen de mejora en la implementación del proyecto.

Por lo que se refiere a las limitaciones se debe señalar en primer lugar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura participan muchas variables y que con el diseño utilizado sin grupo de control y sin equiparar los grupos no se han podido controlar y no se puede afirmar ninguna evidencia sobre el trabajo realizado. Por lo tanto, los resultados no pueden generalizarse únicamente cabe señalar que apoyan resultados previos y que se requiere más investigación y más trabajo para diseñar propuestas de colaboración que sean efectivas en la escuela para mejorar la competencia lectora.

## **CONCLUSIONES**

1. En este trabajo El TECLE y el ACL han resultado efectivos para detectar el alumnado con riesgo lector en el 2º y 3º ciclos de Educación Primaria. Y también para definir el perfil lector del alumnado y para valorar el desarrollo de la competencia lectora en un curso escolar en el grupo de clase.

2. En este trabajo el TECLE y el ACL han permitido medir el progreso de la competencia lectora de una intervención en fluidez lectora y comprensión con microtextos, aunque con el diseño planteado no se han podido controlar variables que intervienen en el proceso de enseñanza y es necesario afianzar esta afirmación con un diseño experimental.

3. Se ha detectado el riesgo lector con el TECLE, el ACL y el PROLEC-R (lectura de palabras) y se ha reducido a partir de una intervención individualizada en fluidez lectora que apoya la transición de la palabra al texto en 4 niveles. Aunque no se puede realizar una relación causal entre el entrenamiento y la mejoría.

4. Parte del profesorado reconoce haber integrado en la rutina del aula el trabajo de la fluidez y la comprensión con microtextos con un modelo de desarrollo profesional colaborativo con seguimiento puntual de 10 sesiones a lo largo de un curso académico.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Aguilera, M., Mendizabal, E., Guzmán, J., Casas, C., & Consejero, E. . (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1.º a 5.º). *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 23-32. DOI: 10.1016/j.ejeps.2016.07.001

Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019>.

Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The Role of Reading Fluency in Children 's Text Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>.

Arnal, E., et al., (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. OCDE.

Carrillo, M.S, Alegría, J., Miranda, P., y Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 35-44.

Carrillo, M.S, & Alegría, J. (2009). Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español: ¿Existen subtipos? *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 135-152.

Carrillo, M. S., & Marín, J. (1997). Test de Eficiencia Lectora -TECLE. En A. Cuadro, D. Costa, D. Trías, & P. Ponce de León (Eds.), *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE)*. Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana.

Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: A six-year follow-up/El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 842-871. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>

Català i Agràs, G., Català Agràs, M., Molina i Hita, E., & Monclús i Bareche, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL* (primero-sexto de primaria). Barcelona: Graó. <http://hdl.handle.net/11162/59795>

Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible language*, 15(3), 245-286.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Bilbao: Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2014). *Prolec-R: Evaluación de los procesos lectores, versión revisada*. TEA Ediciones.

Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2019). Teacher Professional Development and Student Reading Achievement: A Meta-Analytic Review of the Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>

Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

García, E., Rodríguez, C., Martín, R., Jiménez, J. E., Hernández, S., & Díaz, A. (2012). Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129324775005>

González-Trujillo, M., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency/Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Studies in Psychology*, 35(1), 104-136.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>

Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. DOI:10.23923/rpye2019.01.175

Jiménez, J. (2019). El modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de dificultades específicas de aprendizaje. Pirámide

Juárez Sánchez, A., Monfort Juárez, I., & Monfort, M. (2023). *Más allá de las Palabras. Tareas para la comprensión lectora e inferencias*. CEPE.

Ley que regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. (2022). Decreto 57/2022, de 5 de agosto. BOPA.

Marín J. & Carrillo M.S. (2021). TECLE. *Test colectivo de eficacia lectora*. Universidad de Murcia.

Martín, J.A.M., Pérez, M.E.G. ONESC: A database of orthographic neighbors for Spanish read by children. *Behavior Research Methods* 40, 191–197 (2008).  
<https://doi.org/10.3758/BRM.40.1.191>

O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 124–136. <https://doi.org/10.1177/0022219417691835>

Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84, 203-244. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313509492>

Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.  
DOI:10.1387/RevPsicodidact.9001

Ripoll, J. C., (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS

Roldán, L. Á., et al. (2022). La relación entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis. *Interdisciplinaria*, 39(3), 121-135. DOI:10.16888/interd.2022.39.3.7

Samuels, S. J. (1997). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376–381. <http://www.jstor.org/stable/20201787>

Sánchez, E., Pérez, J., & Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula.: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.

Sánchez, E., & García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-17.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>

Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)

Stahl, S., & Kuhn, M. (2000). Making it sound like language: Developing fluency. *Reading Teacher*, 55, 370-384.

Suárez-Coalla, P., Castejón, L., Vega-Harwood, M., & Martínez-García, C. (2023). English reading performance by Spanish speaking children: A phonologically or semantically mediated pathway? *Reading and Writing*, 1-27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-023-10497-1>

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1(9), 1-9.

Tapia, M. (2016). ¿Es "simple" la concepción simple de la lectura? En J.L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1673-1681). ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación. <http://hdl.handle.net/10045/64074>

Wijekumar, K., et al. (2019). Supplementing teacher knowledge using web-based Intelligent Tutoring System for the Text Structure Strategy to improve content area reading comprehension with fourth- and fifth-grade struggling readers. *Dyslexia*, 26(2), 120-136. <https://doi.org/10.1002/dys.1616>