

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Universidad de Oviedo

GRADO EN LOGOPEDIA

CURSO ACADÉMICO 2023-2024

**EFFECTO EN LA COMPETENCIA LECTORA DEL
ALUMNADO DE TRES MODALIDADES DE
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

*Effect of three modalities of teacher professional development
on students' reading skills*

Trabajo empírico

Mónica Fernández Álvarez

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. Mónica Fernández Álvarez, estudiante del Grado en Logopedia de la Facultad de
Psicología,

DECLARO QUE:

El Trabajo Fin de Grado titulado: “Efecto en la competencia lectora del alumnado de tres modalidades de Desarrollo Profesional docente “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 Gijón, a 7 de junio de 2024

Firmado: *Mónica Fernández Álvarez*

Resumen

El rendimiento en fluidez lectora del alumnado se encuentra condicionado por el Desarrollo Profesional del profesorado. El objetivo de este trabajo es determinar el efecto en el rendimiento del alumnado en fluidez y comprensión de tres propuestas de Desarrollo Profesional: dos modalidades colaborativas y una Técnico-Prescriptiva, implementadas a pequeña escala a nivel de centro. Una muestra de 75 alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria y sus tutores participaron en la implementación de un programa de fluidez lectora destinado a identificar y mejorar la competencia del alumnado en riesgo. El alumnado es de dos centros, uno vulnerable y otro no vulnerable. La evaluación se realizó con el TECLE, el ACL y el PROLEC-R en un diseño pretest-postest. En el CP-A se aplicaron dos modalidades colaborativas con la participación directa e indirecta de una logopeda y en el CP-B la modalidad Técnico-prescriptiva sin seguimiento. Los resultados indican que la modalidad colaborativa es más efectiva para el desarrollo de la fluidez a nivel de centro, observándose una mayor ganancia en fluidez en el alumnado del CP-A y también mayor satisfacción del profesorado. Además, se pone en manifiesto la gran brecha de diferencias entre el centro no vulnerable y el vulnerable, las cuales subsisten al final de la intervención. No obstante, la ganancia fue mayor en el centro vulnerable. Estos resultados apoyan que la modalidad colaborativa es más efectiva que la técnico-prescriptiva para promover la fluidez. Se discute el papel del logopeda en el desarrollo profesional de la competencia lectora.

Palabras clave

Modalidades de intervención, Desarrollo Profesional, fluidez, retraso lector, logopedia, TECLE, ACL, PROLEC-R, escuelas vulnerables

Abstract

Students' reading fluency performance is conditioned by teachers' Professional Development. The aim of this paper is to determine the effect on student performance in fluency and comprehension of three Professional Development proposals: two collaborative modalities and a Technical-Prescriptive one, implemented on a small scale at the school level. A sample of 75 3rd and 4th grade elementary school students and their tutors participated in the implementation of a reading fluency program aimed at identifying and improving the proficiency of at-risk students. The students are from two schools, one vulnerable and one non-vulnerable. The assessment was carried out with the TECLE, the ACL and the PROLEC-R in a pretest-posttest design. In CP-A two collaborative modalities were applied with the direct and indirect participation of a speech therapist and in CP-B the technical-prescriptive modality without follow-up. The results indicate that the collaborative modality is more effective for the development of fluency at the center level, showing a greater gain in fluency in the students of CP-A and also greater teacher satisfaction. In addition, the large gap in differences between the non-vulnerable and vulnerable centers is evident, which persists at the end of the intervention. However, the gain was greater in the vulnerable center. These results support that the collaborative modality is more effective than the technical-prescriptive modality in promoting fluency. The role of the speech-language pathologist in the professional development of reading proficiency is discussed.

Key words

Intervention modalities, Professional Development, fluency, reading retardation, speech therapy, TECLE, ACL, PROLEC-R, vulnerable schools

1. Introducción

La enseñanza explícita de la fluidez lectora ha recibido un impulso desde que fue reconocida como un componente explícito y clave de la enseñanza de la lectura por el National Reading Panel (2000), un panel de expertos investigadores al que el gobierno de los EEUU solicitó un informe sobre los aspectos esenciales que se debían considerar en una enseñanza de la lectura basada en evidencia. A partir de ese momento se han desarrollado principalmente programas que ofrecen distintas aplicaciones, asistidas y no asistidas, del método de las lecturas repetidas que fue desarrollado por Samuels (1979, 2006). Lo que resulta sorprendente es que un procedimiento tan sencillo, eficaz y fácil de aplicar no se haya generalizado como una práctica escolar (Stevens, et al., 2017).

Este trabajo asume la concepción de la lectura de Kuhn (2020) que la describe como una habilidad que es el resultado de tres componentes: la precisión, la velocidad (automaticidad) y la prosodia. Para explicar la relación entre fluidez y comprensión lectora se han postulado dos aproximaciones; por un lado, la automatización de la lectura que hace que la fluidez posibilite la liberación de recursos para la comprensión según al Teoría de la Eficiencia Verbal (Perfetti, 1985); por otro lado, según en los estudios más recientes sobre prosodia (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Álvarez-Cañizo et al., 2018) se considera la prosodia como un recurso directo para apoyar la comprensión.

Dada la relevancia de la fluidez, resulta incomprensible la falta de aplicación en la escuela de programas de fluidez (Kuhn, 2020; NRP, 2000; Stevens, et al., 2017). En la base de esta incomprensible laguna se puede situar el conocimiento y desarrollo profesional de la competencia del profesorado para la enseñanza de fluidez. Lane et al. (2008) demostraron que el conocimiento profesional del profesorado sobre la fluidez lectora condicionaba el rendimiento en fluidez lectora del alumnado.

La logopedia es una profesión sanitaria reconocida en la LOPS (2003) que se ocupa de la prevención y rehabilitación de los trastornos de la voz, el habla, el lenguaje, la comunicación, la audición y las funciones orales no verbales. A pesar de este cariz sanitario el Consejo General de Colegios de Logopedas (CGCL) ha manifestado una gran preocupación acerca de la atención al alumnado con problemas de lenguaje oral y escrito en la escuela por el valor que la competencia lingüística tiene como mediadora del aprendizaje. En este sentido el CGCL propone la participación de los logopedas en el asesoramiento y desarrollo profesional del profesorado para apoyar el desarrollo de la inclusión educativa y el aprendizaje y participación de todo el alumnado (Sala, 2020).

La inclusión de personal especializado en la escuela para promover el desarrollo profesional y mejorar el rendimiento del alumnado es una propuesta del Informe de la OCDE para reducir el abandono escolar temprano en España que llega a 13,6% del alumnado y se encuentra alejado del objetivo europeo que es el 9% (OCDE, 2023). Esta recomendación se hace especialmente en los centros vulnerables que cuentan con más de un 30% de alumnado vulnerable y participan en el Programa PROA+ destinado a reducir la condición de riesgo de exclusión social del alumnado de esos centros (Aguilar et al., 2017).

Por otro lado, el informe TALIS (2019) (Teaching and Learning International Survey, Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje) es un estudio internacional dirigido por la OCDE con una metodología de encuesta que describe las condiciones de trabajo de los docentes en distintos aspectos. En el capítulo 6 el informe se ocupa del desarrollo profesional de los docentes que se entiende como las actividades que desarrollan las habilidades conocimientos y experiencias de estos (OCDE, 2009). En este informe se adopta la perspectiva de Desimone (2009) por la que el resultado del desarrollo profesional es doble por su impacto en el conocimiento profesional del profesorado y en el rendimiento del alumnado (Martínez et al., 2022). Una de las finalidades del Informe TALIS es ofrecer a los responsables políticos de los sistemas educativos nacionales información para mejorar el desarrollo profesional docente (Akiba, 2013; OCDE, 2009).

En el conocimiento profesional del profesorado Shulman (1986) y Evans et al. (2018) diferencian tres dimensiones: el Conocimiento del Contenido (Content knowledge) que es el conocimiento de lo que se enseña (por ejemplo, el conocimiento de qué es la fluidez lectora), Conocimiento Pedagógico (Pedagogical Knowledge) que se refiere al conocimiento del procedimiento para enseñarlo (por ejemplo, conocer que el procedimiento basado en lecturas repetidas es eficaz para desarrollar la fluidez lectora) y Conocimiento práctico (Pedagogical Content Knowledge) que se basa en los dos anteriores y es clave por referirse al repertorio de respuestas que el profesorado activa en el aula para construir una situación específica de enseñanza (por ejemplo, integrar en el aula una actividad para desarrollar la fluidez lectora) (Darling Hammond et al., 2024)

El modelo de Desarrollo Profesional más seguido en la actualidad es el propuesto por Desimone (2009). Establece una secuencia de acciones, desde la formación inicial en el conocimiento del contenido (conocer los componentes de la fluidez) y el procedimiento para enseñar ese contenido (lecturas repetidas como medio para desarrollar la fluidez), a

un cambio de actitud que implica la motivación para querer modificar la práctica educativa, el conocimiento práctico (por ejemplo, el conocimiento para integrar el entrenamiento de la fluidez en las rutinas del aula), y, finalmente, a la mejora del rendimiento del alumnado. Es decir, para Desimone el objeto del desarrollo profesional es enriquecer lo que el profesorado sabe, cree, hace y siente cuando enseña y también la mejora en el aprendizaje del alumnado (Darling-Hammond, et al. 2024; Kennedy, 2016).

En este trabajo se diferencian dos modalidades de desarrollo profesional. El modelo técnico prescriptivo y el modelo colaborativo (Desimone y Garet, 2015). Según la investigación el modelo de asesoramiento que más se utilizó y se sigue utilizando es el técnico-prescriptivo que sigue el formato tradicional de conferencia y se caracteriza por una acción protagonizada por expertos que ofrecen, principalmente en cursos de formación realizados fuera del centro escolar, el contenido conceptual y procedimental nuevo que se debe incorporar en la práctica. Después de la formación, los asesorados, sin seguimiento por parte de los formadores se ocupan de integrar el nuevo conocimiento en las rutinas del aula (Lippit y Lippit, 1986; Marcelo, 1995).

Si nos centramos en la competencia docente para la enseñanza de la lectura la investigación ha mostrado reiteradamente que este modelo no ha sido efectivo (Biancarosa et al., 2010; Garet et al., 2008; McMahon et al., 2019) porque no se ocupa de la serie de acciones necesarias para conectar teoría y práctica. El profesorado se interesa por lo nuevo, pero no termina de encajarlo en su sistema de respuesta en el aula (Sánchez y García-Pérez, 2021).

Desimone y Garet (2015) destacan que el contenido que se trata influye en el diseño del Desarrollo Profesional. Es decir, el modelo técnico-prescriptivo puede presentar una eficacia diferente para distintos componentes de la enseñanza de la lectura. En este sentido Didió et al (2020) refieren dos tipos de habilidades de la lectura que pueden requerir enfoques de desarrollo profesional diferente: las habilidades relacionadas con los procesos básicos de decodificación y automatización de la lectura (fluidez lectora) y las habilidades relacionadas con la comprensión. Martínez et al. (2022) muestran que para desarrollar el conocimiento práctico sobre la enseñanza de los procesos básicos de codificación y sobre el desarrollo de la fluidez es eficaz una reducción de la intensidad (número de horas) de la formación. Se puede por lo tanto plantear la hipótesis de que para la enseñanza de fluidez lectora el modelo prescriptivo puede resultar eficaz por tratarse de un contenido y procedimiento de sencilla comprensión y aplicación.

La alternativa al modelo técnico-prescriptivo que se plantea en este trabajo es el *modelo colaborativo* de desarrollo profesional. En este modelo el formador y profesorado se involucran en un proceso colectivo. Se ofrece una mayor eficacia para el desarrollo del conocimiento profesional en las tres dimensiones diferenciadas (Shulman 1986; Evans et al., 2018). Scarparolo y Hammond (2018) muestran después de 15 años de experiencia en desarrollo profesional que el modelo colaborativo tiene un impacto mayor en el conocimiento del profesorado y en el rendimiento del alumnado y lo atribuyen a sus características principales que son: formación desarrollada en el centro escolar, identificación del conocimiento inicial del profesorado y de las actitudes y la motivación ante la formación, apoyo del equipo directivo del centro, seguimiento del trabajo en el aula, estudio del impacto de la acción del profesorado en el aprendizaje del alumnado.

En el marco del modelo colaborativo la investigación ha identificado las 5 características que hacen eficaz un modelo colaborativo (Desimone y Garet, 2015):

1. La intensidad, siendo el número y la distribución de las horas de formación, pone de manifiesto que lo más efectivo son 20 horas o más de formación distribuidas a lo largo de un curso.
2. La coherencia, implica ofrecer algo que el profesorado demanda, valora y está relacionado con la práctica educativa diaria.
3. La colaboración entre el equipo educativo a nivel de centro o de nivel educativo con la implicación del equipo directivo.
4. El aprendizaje activo basado en contenidos prácticos relacionados con la práctica del aula (p.e. juego de rol sobre cómo desarrollar una actividad) (Darling-Hammond et al. 2024).
5. Adaptación al contenido que se enseña, no es lo mismo ocuparse de la fluidez lectora que de la comprensión (Didion et al., 2020).

El modelo colaborativo se ha desarrollado a gran escala y a pequeña escala. En proyectos a gran escala programados como una estrategia institucional o gubernamental de desarrollo profesional este modelo ha mostrado su eficacia (Jiménez et al. 2019). Sin embargo, algunos estudios han encontrado limitaciones en estos proyectos a gran escala y apoyan una propuesta de desarrollo profesional a nivel micro que avanza de escuela a escuela (Aguilar, et al., 2017; Castejón et al., 2019; Castejón et al., 2021; McCutchen et al., 2002). Señalan que en algún caso los proyectos a gran escala, por su implementación masificada, han presentado alguna limitación y no han logrado los efectos esperados en el rendimiento del alumnado (Garet et al., 2011). Esta limitación se ha explicado por no haber atendido a factores relevantes como la motivación o la actitud del profesorado, este no percibe el proyecto a gran escala como algo propio, si no como una situación impuesta

con la que no logra comprometerse y de la que forma parte como un sujeto pasivo (Kennedy, 2016; Osman y Warner, 2020).

Las limitaciones del proyecto a gran escala han puesto en valor los programas realizados a pequeña escala que trabajan en un centro o con un número reducido de profesores y formadores que se implican, conocen y colaboran en la práctica, sin que los formadores actúen como intermediarios o agentes externos que no están vinculados a la escuela. Mientras los proyectos a pequeña escala siguen una dirección abajo-arriba, los proyectos a gran escala siguen una dirección arriba-abajo (Asterhan y Lefstein, 2024).

En este trabajo se estudian tres propuestas para el desarrollo profesional del profesorado en el ámbito de la fluidez lectora. Se utilizará como criterio para su valoración el impacto en el alumnado que es medido con pruebas colectivas aplicadas en el aula. Se estudian tres modalidades de entrenamiento de la fluidez, dos de esas modalidades se basan en el modelo colaborativo de desarrollo profesional y la tercera en el modelo técnico-prescriptivo. Además, los dos centros seleccionados son de características diferentes: el CP-A es un centro público vulnerable incluido en el Programa PROA + con población de clase social baja en riesgo de exclusión y el CP-B es un centro público no vulnerable con población de clase social media y no incluido en el Programa PROA +.

El objetivo general es determinar el efecto en el rendimiento del alumnado en fluidez lectora de tres procedimientos para promover el desarrollo profesional de profesorado y la competencia lectora en fluidez del alumnado. Se establecen también las diferencias en competencia lectora entre dos centros públicos siendo uno de ellos vulnerable y el otro no. Los procedimientos empleados son: 1. Modelo técnico-prescriptivo. 2. Modelo colaborativo desarrollado por el profesor tutor dentro del aula (MCT). 3. Modelo colaborativo con apoyo del logopeda fuera del aula (MCL).

Hipótesis. De acuerdo con la investigación previa las propuestas colaborativas son más eficaces y presentan un efecto mayor en el rendimiento en fluidez del alumnado. Por otra parte, también se espera que el modelo técnico prescriptivo tenga un efecto positivo en la mejora de la fluidez lectora del alumnado por la sencillez del procedimiento que se debe implementar.

2.MÉTODO

2.1 Muestra

La muestra con la que se ha desarrollado este estudio es de carácter intencionado y no probabilística, ya que no fue seleccionada a priori. Se compone de 78 sujetos, alumnos del segundo ciclo de primaria (3º y 4º). Esta muestra procede de dos centros públicos ubicados en Asturias. Los dos centros decidieron participar y colaborar con la Universidad de Oviedo en el “Proyecto Rescate Lector” cuya finalidad es desarrollar la competencia lectora de todo el alumnado de Educación Primaria a partir de 3º curso y promover el desarrollo profesional del profesorado.

La plantilla de profesorado del CP-A está formada por 20 profesionales. En este proyecto se involucraron la Orientadora, la Maestra de Audición y Lenguaje y los tutores de 3º y 4º de Educación Primaria. El conjunto de los participantes se encuentra dividido en 2 grupos, por un lado, 13 sujetos pertenecientes a 3º de Educación Primaria y por otro, 17 sujetos de 4º de Educación Primaria. La edad cronológica media del grupo es de 114,14 meses (DT=6,407), 110,30 meses (DT=6,447) la edad cronológica media de 3º y 117,25 meses (DT=4,509) la de 4º. En la Tabla 1 se encuentran recogidos y organizados por sexo el número de sujetos por curso, además de la media (M) y desviación típica (DT) de la edad cronológica en meses.

Tabla 1

Sujetos en cada curso divididos por sexo y edad cronológica del CP-A

| Número total de sujetos | Curso | Sexo | N | Edad | |
|-------------------------|-------|-----------|----|--------|-------|
| | | | | M | DT |
| 13 | 3º | Femenino | 8 | 112,25 | 5,775 |
| | | Masculino | 5 | 107,80 | 6,834 |
| 17 | 4º | Femenino | 7 | 119,25 | 4,773 |
| | | Masculino | 10 | 115,88 | 3,723 |

En este centro se escolarizan aproximadamente 150 alumnos y alumnas, los cuales se reparten en 7 grupos de Educación Primaria y 3 de Educación Infantil.

El centro forma parte del programa de prevención del Abandono Escolar Temprano desarrollado entre 2021-2024 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional denominado PROA + (Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento

Educativo) destinado a centros vulnerables que son aquellos que cuentan con un 30% de alumnado vulnerable (pobreza, falta de acceso a recursos, discapacidad...). El objetivo final es mejorar el rendimiento escolar y garantizar la permanencia del alumnado vulnerable en la educación mediante “acciones palanca” que son proyectos de mejora concretos para prevenir el abandono. El “Proyecto Rescate Lector” se aplica en el programa PROA + como acción palanca. Lo que diferencia al CP-A de otros centros del Programa PROA + es que más de 80% del alumnado procede de la inmigración siendo la mayoría de origen hispano, aunque también procedentes de otros países europeos y otros continentes. El 20% del alumnado presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En la clase de 3º se encuentran alumnos procedentes de Honduras, Nicaragua, Marruecos, Venezuela, Georgia, China, Ucrania, Colombia, Senegal, República Checa y Ecuador. Por otro lado, en 4º se agrupan alumnos originarios de Ecuador, República Dominicana, Guatemala, Venezuela, Colombia, Cuba, Marruecos y Sahara.

En el CP-B la plantilla de profesionales es de 24 sujetos. Se involucraron en la implantación de programa el director y la jefa de estudios del centro, los profesores tutores de 3º, 4º, 5º y 6º. En este centro participaron un total de 25 alumnos de 3º de Primaria y 23 sujetos del 4º de Primaria. En la Tabla 2 se observan los datos recogidos del CP-B, ordenados por curso, sexo, total de sujetos y edad cronológica en meses, media(M) y desviación típica (DT).

Tabla 2

Sujetos en cada curso divididos por sexo y edad cronológica del CP-B

| Número total de sujetos | Curso | Sexo | N | Edad | |
|-------------------------|-------|-----------|----|--------|-------|
| | | | | M | DT |
| 25 | 3º | Femenino | 11 | 99,91 | 2,879 |
| | | Masculino | 14 | 100,43 | 3,081 |
| 23 | 4º | Femenino | 13 | 113,60 | 3,596 |
| | | Masculino | 8 | 112,62 | 3,596 |

En este colegio se encuentran escolarizados un total de 223 alumnos. El alumnado del centro es de clase media y el centro no está integrado en el Programa PROA +. Del total de la muestra un 8% es alumnado con NEE/NEAE (Necesidades Educativas

Especiales/Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y un 4% son de procedencia extranjera de Latinoamérica y países del este. Hay un grupo de alumnado de origen étnico que en algún caso presenta problemas de absentismo escolar.

El centro contacta con la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo por medio del Centro de Profesores y Recursos de Oviedo al que solicitó ayuda para elaborar el Plan Lector del centro. Con ese fin se organiza una formación en el centro en la que se propone mejorar la competencia lectora con un programa de fluidez y comprensión.

2.2 Variables

Las variables independientes son la variable modalidad de desarrollo profesional (técnica-prescriptiva sin seguimiento, colaborativa con seguimiento desarrollada por el tutor, colaborativa con seguimiento desarrollada por el logopeda). La variable dependiente es el rendimiento del alumnado en tres pruebas: la eficacia lectora (medida con el TECLE), comprensión lectora (medida con el test ACL), el reconocimiento y lectura de palabras (estimado con la batería PROLEC).

2.3 Instrumento de medida

Para la estimar el efecto que tuvo el nivel de Desarrollo Profesional del profesorado en el aprendizaje del alumnado en cuanto a los distintos componentes del proceso de lectura, se realizó una criba de los diferentes instrumentos evaluación. Se seleccionaron aquellos que facilitaran la valoración de la eficacia lectora, comprensión y fluidez lectoras, para así poder elaborar el perfil lector inicial de cada uno de los sujetos de todo el grupo y categorizar al alumnado en tres niveles de enseñanza: grupo establecido, grupo emergente y grupo de riesgo. Se tomó como criterio para establecer los niveles, el TECLE (Test Colectivo de Eficacia Lectora) (Carrillo y Marín, 1997; Carrillo y Alegría, 2009) una prueba que implica eficacia, procesos básicos y superiores de la lectura. Además, se revisó la prueba ELFE (Escala de Fluidez Lectora en español) (González- Trujillo et al., 2014) de la que se toman sus componentes para establecer con agilidad un criterio que permita al profesorado clasificar al alumnado en 4 grados de fluidez. (Ver Anexo 1 para una explicación detallada de cada grado)

Todos estos datos se recogieron en una tabla de evaluación del perfil lector, la cual fue cumplimentada por la orientadora del centro al inicio del curso (Anexo 2). Las pruebas aplicadas a todos los sujetos de ambos cursos (3º y 4º de primaria) en la evaluación inicial y final fueron el TECLE y el ACL (Análisis de Competencias Lectoras) (Català, et

al.,2001). La evaluación de la eficacia lectora se realizó mediante la prueba TECLE y se utilizaron las Pruebas ACL para estimar el nivel de comprensión lectora

El TECLE (Carrillo y Marín, 1997; Marín y Carrillo, 2021) es una herramienta de cribado utilizada en el ámbito educativo para medir la eficacia lectora que incluye un componente de velocidad y un componente de comprensión (Samuels, 2006). Se puntuará a los sujetos en cuanto comprensión y a la rapidez de su respuesta. Esta prueba se aplica de manera colectiva. Se compone de 64 ítems formados por frases incompletas las cuales se cumplimentan con una de las cuatro opciones que se presentan. Las opciones de respuesta que se ofrecen siguen siempre la misma estructura: palabra correcta, palabra no adecuada a nivel semántico pero compuesta por una estructura ortográfica similar, pseudopalabra parecida visualmente a la palabra correcta y por último una pseudopalabra que se asemeja a nivel fonológico a la palabra verdadera. Estas frases se encuentran ordenadas en el cuadernillo de menor a mayor longitud y varían su complejidad morfosintáctica y familiaridad léxica. La puntuación final se obtiene del total de las frases que el sujeto completa correctamente en 5 minutos. (Carrillo y Alegría, 2009) (P.ej.: Me visita cada dos: a) deas b) días c) diga d) dúas)

En segundo lugar, se utilizó la Prueba ACL (Català, et al., 2001). Se emplea en entornos escolares para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cuanto a sus habilidades de lectura y también para diseñar intervenciones educativas enfocadas en mejorar la comprensión lectora. Su estructura se conforma por un total de 7 textos los cuales abarcan una variedad de géneros y niveles de dificultad. Estos textos son narrativos, expositivos, argumentativos y poéticos, entre otros. Cada texto va seguido de una serie de preguntas diseñadas para evaluar diferentes aspectos de la comprensión lectora como, habilidades de lectura, la comprensión literal, inferencial o la crítica. Se presentan un total de 25 preguntas. La puntuación final se adquiere tras la suma del total de respuestas correctas que el alumno obtuvo.

Se aplicó el PROLEC-R a grupos de riesgo de 3º y 4º curso El PROLEC (Programa de Evaluación de Lectura) (Cuetos, et al., 2014) es una batería diseñada para evaluar las habilidades lectoras en niños de habla hispana. Se compone de varias pruebas las cuales evalúan diferentes aspectos de la lectura: velocidad, precisión y comprensión. En este proyecto, se utilizaron el apartado de Procesos Léxicos, Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras. Se evaluó el tiempo y errores cometidos por los sujetos tras la lectura de una serie de palabras y pseudopalabras.

En la prueba de Lectura de Palabras del PROLEC se presentan una serie de 40 palabras, las cuales se distribuyen en 20 de alta y 20 de baja frecuencia de uso. Además, la longitud de las palabras varía entre 5 y 8 letras, siendo esta la longitud de letras más presente en el castellano. Para poder comprobar el efecto frecuencia, en esta prueba se organizaron por longitud y estructura silábica. La puntuación de esta tarea se obtiene a través de la precisión entre 0 y 40 puntos totales y con el tiempo de lectura. Cuantas más palabras correctamente leídas se obtengan y menos tiempo se hayan demorado, mejores puntuaciones obtendrán. La prueba de Lectura de Pseudopalabras se compone de 40 pseudopalabras las cuales se forman a través de realizar cambios de una o dos letras de las palabras de la lista anterior. Esta prueba nos transmite la capacidad del lector para leer palabras nuevas o desconocidas. Esta prueba permitía confirmar el nivel lector en tres categorías: N: normal, D: dificultad leve y DD: Dificultad severa y estas categorías pueden permitir confirmar individualmente la evaluación realizada con el TECLE para determinar si el alumnado que pasa del nivel de riesgo al nivel emergente deja también el nivel de dificultad en el PROLEC-R.

Una vez comenzada la intervención, se crearon varios materiales para evaluar el número de palabras por minuto que leía cada alumno del grupo de riesgo y otras pruebas de fluidez verbal y comprensión que no fueron utilizadas en este trabajo centrado en el desarrollo profesional en el marco del “Proyecto Rescate Lector”. Se obtuvieron dos medidas de cada sujeto, las palabras que eran capaces de leer en un texto adaptado a su curso y las palabras que el alumno leía en un texto creado con las palabras trabajadas en el entrenamiento. También se realizó una encuesta de satisfacción al profesorado y al alumnado. (Anexo 3).

2.4 Diseño

Definimos este estudio como una investigación cuasiexperimental, un tipo de investigación en la cual se revisa el efecto de una hipótesis de causa. Se pretende determinar las diferencias en el efecto de tres modalidades del Desarrollo Profesional sobre la fluidez lectora en el rendimiento del alumnado en un centro vulnerable y un centro no vulnerable. Se determina el nivel de alumnado en situación de riesgo lector y se estudian las diferencias entre los dos centros en el nivel lector y el riesgo detectado. Para ello se utiliza un diseño pretest-intervención-posttest sin grupo de control.

El trabajo sigue un modelo típico cuasiexperimental, el diseño pretest-posttest. Se trata de un tipo de estudio que evalúa un panorama concreto antes y después de una

intervención o programa, para observar si se han desarrollado o no los cambios esperados en la hipótesis. En este caso valoraremos si existen diferencias significativas entre las competencias en lectura antes y después de desarrollar el “Proyecto Rescate Lector” del alumnado de segundo ciclo de primaria de un colegio público en Oviedo.

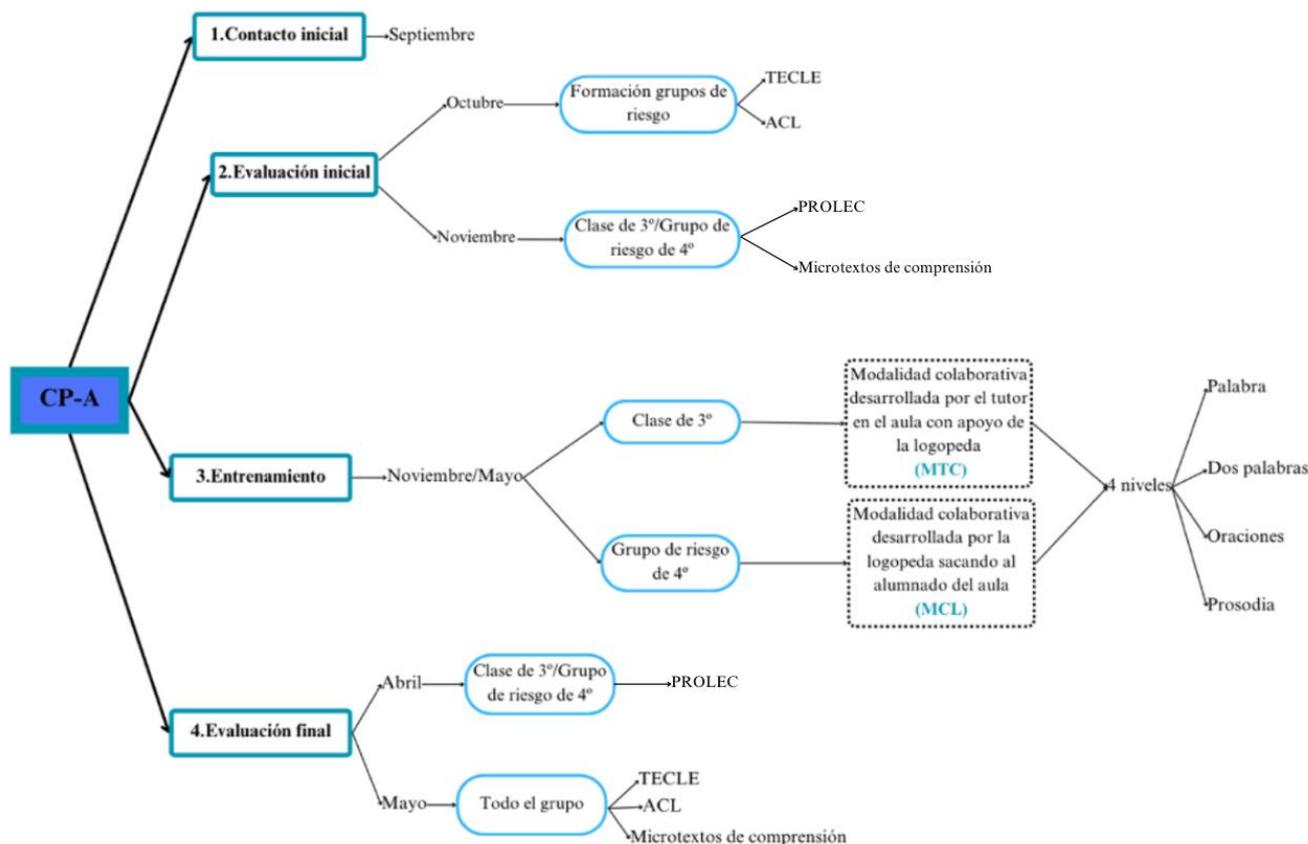
El estudio tiene un carácter preliminar en el sentido de que tendrá una continuidad con otras investigaciones.

2.5 Procedimiento

Desarrollo del “Proyecto Rescate Lector” en el CP-A

Figura 1.

Cronograma del CP-A



Fase 1: Evaluación inicial

Se desarrolló durante octubre y noviembre del 2023. Los instrumentos de evaluación TECLE y ACL fueron aplicados a ambos cursos y corregidos por los asesores. Tras la obtención de los resultados del TECLE, se categorizó al alumnado en tres grupos,

de riesgo, emergente y establecido tomando como criterio las investigaciones de Carrillo y Alegría, (2009) y Carrillo et al., 2011)

Con el grupo de riesgo de Cuarto y con el total de la clase de Tercero, se realizó una segunda evaluación mediante el PROLEC-R.

Fase 2: Entrenamiento

1.Modalidades de Desarrollo Profesional

Esta fase se extendió desde finales de noviembre hasta mediados de mayo y se aplicó un programa asistido de fluidez. Se celebraron varias reuniones durante el curso para integrar el proyecto. El entrenamiento se aplicó en dos modalidades de DP diferentes:

1.1. Modalidad colaborativa Tutor (MCT). Esta variante de entrenamiento se llevó a cabo en la clase de 3º, en la cual se identificó un grupo de riesgo formado por todo el alumnado y fue el tutor el que aplicó el entrenamiento de fluidez asistido. Mostró un gran interés en ser partícipe e independiente con el desarrollo del programa para fomentar así su desarrollo profesional, lo cual dio lugar a una colaboración activa y gran motivación que se vio reflejada en sus alumnos. Tras ser instruido previamente por los logopedas, hacía uso de las mismas actividades del programa de fluidez asistido que realizaba la logopeda en 4º curso, la diferencia es que él ocupaba estas tareas de lunes a viernes con todos los alumnos de la clase, es decir, no solo con los sujetos en el grupo de riesgo como se hizo en el aula de 4º.

1.2 Modalidad Colaborativa Logopeda (MCL). El entrenamiento en la clase de 4º fue desarrollado por la logopeda y solo se aplicó a los alumnos en grupo de riesgo. El tutor era a su vez para trabajar en clase la fluidez lectora con propuestas para todo el grupo como lectura expresiva de poesía, teatro, lectura en parejas, lectura en eco...(Kuhn, 2020). Estas actividades se dividieron en cuatro niveles, los cuales daban paso a la potenciación de la fluidez partiendo del entrenamiento con palabras para llegar a generalizar en los textos, y terminar en la comprensión.

2. El programa de Fluidez.

El programa de Fluidez que se presenta a continuación fue elaborado por los asesores y se aplicó en la modalidad MCT y MCL que se acaban de mencionar.

Se dividieron los días de intervención en dos tipos. Por un lado, días de establecimiento de lista, en los que se tomaba el tiempo final e inicial de las listas. Por otro lado, días de entrenamiento, en los cuales se trabajaba la lectura de las listas. En estos últimos el alumno leía 3 veces la lista y en cada lectura se corregían los errores que se pudieran observar. Si tras este tiempo de entrenamiento el alumno seguía presentando dificultades, se dedicaría otro día más al entrenamiento, siendo cinco días el tiempo máximo de trabajo con cada lista el caso de que hubiera dificultades persistentes. Se registraba el número y tipo errores y el tiempo. Se ocupaba un total de 5-6 minutos por día con cada niño durante 4 días a la semana. En los días de establecimiento de nivel, se medía el tiempo final de la lista que habíamos entrenado los días previos y se tomaba el tiempo inicial de la siguiente lista en la que tuviera dificultades.

El primer día consistió en determinar la línea base de cada sujeto, de manera que se presentaban las listas del Nivel 1, comenzando por la primera, si efectuaba una lectura fluida, precisa y sin errores, se avanzaba a la lista consecutiva, así continuamente hasta que el alumno encontrara alguna dificultad, en este caso se explicarían los errores cuando terminara la primera lectura y se dejaría de avanzar, ese sería el punto de inicio del entrenamiento de cada niño. De esta manera se formó una línea base de la que partiría la intervención.

En el desarrollo de la fluidez lectora se deben trabajar tres componentes, velocidad o fluidez, precisión y prosodia, durante este entrenamiento ocupamos estos tres elementos a partir de cuatro niveles, como se puede observar en la Figura 3. En el Nivel 1 se trabaja la palabra. Se escogieron palabras a partir de su longitud y frecuencia de uso. En el Nivel 2 se trabajó con listas de palabras agrupadas de dos en dos. Se utilizaron muchas palabras del nivel anterior. En el Nivel 3 se introdujeron las oraciones. En el Nivel 4, se trabaja la prosodia a través de diferentes actividades (Acudir al Anexo 4, para encontrar una explicación detallada de cada nivel) (En el Anexo 5 se adjuntan los materiales utilizados en cada nivel)

Figura 3.

Cronograma del entrenamiento CP-A



Durante los meses en los que se desarrolló el entrenamiento se realizaron un total de tres repasos periódicos, para que los alumnos tuvieran la oportunidad de recorrer su trayectoria de aprendizaje.

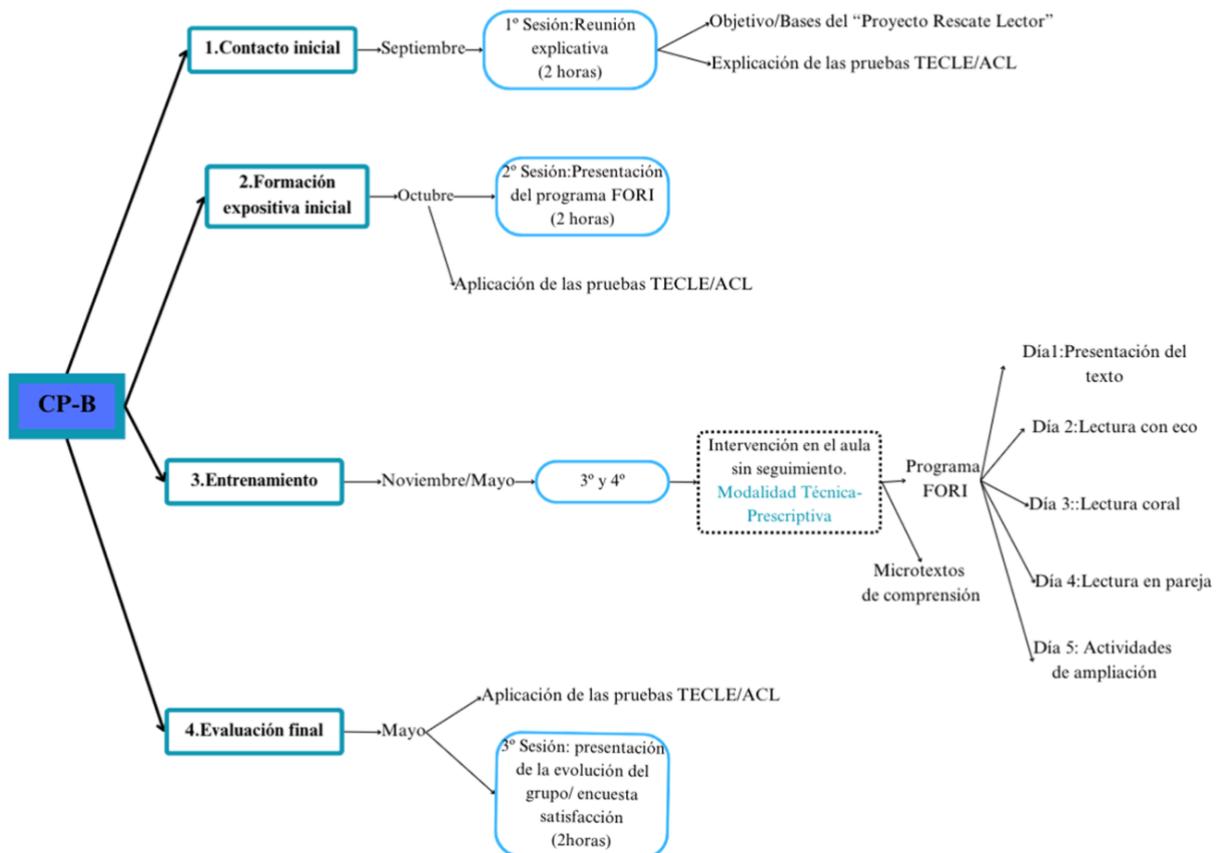
Fase 3: Evaluación final

El objetivo de esta última fase es identificar si se ha producido una mejora en el alumnado, para ello durante los meses abril y mayo, se volvieron a aplicar los mismos instrumentos de evaluación del principio del programa, TECLE, ACL. La orientadora aplicó las pruebas de nuevo y fueron corregidas por los asesores. También se volvió a utilizar el PROLEC con los niños del grupo de riesgo que fue aplicado y corregido por la logopeda.

Desarrollo del “Proyecto rescate Lector” en el CP-B

Figura 2.

Cronograma del CP-B



En el CP-B se aplica una formación para desarrollar el “Proyecto Rescate Lector” entre octubre de 2023 y mayo de 2024 con una intensidad de 6 horas de las que 2 se ocupan de la Formación Inicial y 2 se ocupan en la evaluación final.

Fase 1. Formación inicial

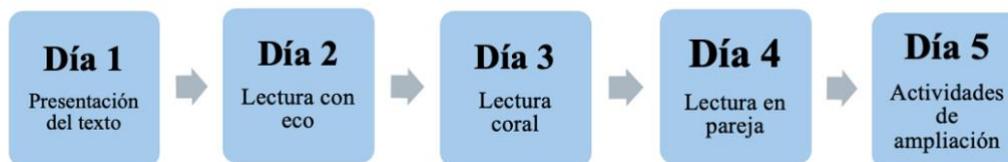
En dos sesiones de 2 horas de duración se presentan el objetivo y las bases del “Proyecto Rescate Lector” planteando de acuerdo con las categorías de conocimiento profesional de Evans et al., (2018): 1. El conocimiento sobre el contenido (Content Knowledge) el concepto de fluidez y los contenidos de comprensión referidos como “trampas del texto” que el alumnado encuentra y necesitan ser enseñadas por el profesor de manera explícita. 2. El conocimiento sobre el procedimiento enseñanza (Pedagogical Knowledge) en donde se explican los procedimientos para trabajar la fluidez. En esta primera sesión se presentan los materiales de evaluación TECLE y ACL con una guía para su aplicación. La coordinadora del grupo de trabajo que es la Jefa de Estudios se ocupa de coordinar la aplicación y de tener disponible el material para cada tutor. Las pruebas son corregidas por los asesores.

Fase 2. Entrenamiento

En la segunda sesión de formación se revisa el procedimiento de evaluación remarcando especialmente la actitud del profesorado que no debe ofrecer ayudas al alumnado y debe seleccionar el mejor momento del día de rendimiento del alumnado. Se presenta después el programa FORI *-Fluency-Oriented Reading Instruction-* de Kuhn (2020) que ofrece indicaciones detalladas para realizar en el aula una enseñanza de la lectura orientada a la fluidez. Se observa en la Figura 4 que el programa FORI trabaja con textos que se desarrollan en 5 días (Kuhn, 2000). El primer día, se presenta el texto que se va a trabajar durante los próximos cinco días. El día dos, se trabaja el texto a través de la lectura con eco la cual consiste en que el profesor lee fragmentos del texto y el alumnado lo lee tras él. El tercer día se practica la lectura coral con el mismo texto, lee toda la clase a la vez o se pueden dividir en grupos. El cuarto día se realizan lecturas en pareja del texto, dos alumnos leerán a la vez. El quinto y último día se elaborarán esquemas o resúmenes del texto. (Acceder al Anexo 6 para una descripción más detallada de cada día del programa). Pasados los cinco días, se cambia el texto y se realiza el mismo procedimiento.

Figura 4.

Cronograma del entrenamiento CP-B



Los asesores proporcionarán también microtextos de cada apartado del programa de comprensión (inferencias, anáforas, metas, síntesis, razonamiento) como modelos para que el profesorado después vaya elaborando materiales que incluirán en el Plan Lector del centro.

Fase 3. Evaluación y sesión final

Al finalizar el curso se realiza la evaluación final aplicando nuevamente en el aula el TECLE y el ACL en la misma condición que en la evaluación inicial. Las pruebas son corregidas, como en la evaluación inicial, por los asesores y los resultados se presentan en la sesión final presentando la evolución del grupo y revisando la experiencia con una evaluación que recoja la percepción de satisfacción.

2.6. Análisis de datos

Se elaboró una base de datos y se analizaron los datos en el SPSS versión 22. Tanto en el pre como en el post del TECLE y el ACL la asimetría y la curtosis se sitúan entre en torno a 1 y -1 lo que permite utilizar medidas paramétricas dado que la muestra es superior a 30 sujetos. Se calculan las frecuencias de los niveles de rendimiento en cada centro en el momento pretest y postest para ver el efecto de la intervención en la reducción del alumnado de riesgo. También se calcula la frecuencia del alumnado de riesgo en cada modalidad de intervención para valorar el efecto en la competencia lectora del tratamiento.

Se analizan los estadísticos descriptivos del TECLE y del ACL y se calculan las medias t para establecer posibles diferencias significativas ($p < 05$) para muestras emparejadas cuando se evalúa a los mismos sujetos dos veces para determinar si el aprendizaje es significativo y para muestras independientes cuando se comparan grupos o tipos de tratamientos. También se calcula el tamaño del efecto de la significación con la d de Cohen, con este criterio de Thalheimer y Cook, (2002): (≥ -0.15 and $< .15$)-

insignificante, ($\geq .15$ and $< .40$)-pequeño, ($\geq .40$ and $< .75$)-medio, ($\geq .75$ and < 1.10)-grande, (≥ 1.10 and < 1.45)-muy grande, > 1.45 -enorme.

Se calculan los índices generales y los estadísticos descriptivos de las pruebas de lectura de palabras del PROLEC-R para la población de riesgo del CP-A. Se establece también con las medias t la significación de las diferencias con muestras emparejadas para determinar la mejoría y con muestras independientes para determinar el efecto del entrenamiento. Finalmente se analiza cualitativamente la encuesta final de satisfacción.

4.RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados. En el primero se recogen las frecuencias de niveles de rendimiento en el pretest y posttest con toda la muestra, por centros y por modalidades de intervención para valorar el efecto en la frecuencia de niveles de rendimiento del CP-A que es un centro vulnerable y el CP-B que es un centro no vulnerable. En el segundo apartado se presentan los resultados de las variables dependientes TECLE y ACL para determinar el efecto que las distintas modalidades de entrenamiento han tenido en el rendimiento en eficacia lectora y comprensión y también las diferencias estadísticamente significativas que se obtienen con distintas variables. En tercer lugar, se presentan los resultados del PROLEC-R para la lectura de palabras y pseudopalabras presentando las frecuencias de alumnado con dificultad severa en el pre y el post y los estadísticos descriptivos y el efecto de las modalidades de entrenamiento MCT y MCL. Finalmente se presentan los resultados de la encuesta de satisfacción del profesorado con el trabajo realizado y el “Programa Rescate Lector”.

1. Niveles de rendimiento pretest y posttest por centros y modalidades de intervención

Para detectar al alumnado de riesgo se aplican los criterios establecidos en la investigación tomando la M y la DT obtenida para los cursos de Educación Primaria y estableciendo el corte para el alumnado en puntuaciones $< 1DT$ de la M (Carrillo y Alegría, 2009); Carrillo et al. 2011). Así se obtiene el siguiente criterio:

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 $> 36,2$

Se presenta en la Tabla 3 una tabla cruzada en la que aparecen los niveles por centros. En donde puede verse que el grupo de riesgo es mayor en el CP-A y que se ha reducido en 17 sujetos (59%) después del entrenamiento. El CP-B se ha reducido en 7 sujetos

(47%) el grupo de riesgo. Por otra parte, no hay alumnado en el grupo establecido en el centro vulnerable mientras en CP-B hay 12 sujetos en el pre y 15 en el post.

Tabla 3.

Tabla cruzada recuento de niveles por centro

| | | Colegio | | |
|------------|-------------|---------|------|-------|
| | | CP-A | CP-B | Total |
| Nivel PRE | Riesgo | 29 | 15 | 44 |
| | Emergente | 1 | 21 | 22 |
| | Establecido | 0 | 12 | 12 |
| Nivel POST | Riesgo | 12 | 8 | 20 |
| | Emergente | 18 | 15 | 43 |
| | Establecido | 0 | 15 | 15 |
| Total | | 30 | 48 | 78 |

Aplicando el criterio para diferenciar los niveles de rendimiento con el TECLE, en la Tabla 4 se presentan los niveles pre y post del alumnado en donde puede verse la reducción importante del riesgo en el CP-A, que se ha reducido en 17 alumnos, y un incremento del grupo emergente, aunque no aparece alumnado en el grupo establecido.

Tabla 4.

Niveles PRE y POST del CP-A

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|-----------|------------|------------|
| Nivel PRE CP-A | Riesgo | 29 | 96,7 |
| | Emergente | 1 | 3,3 |
| Nivel POST CP-A | Riesgo | 12 | 40,0 |
| | Emergente | 18 | 60,0 |
| Total | | 30 | 100,0 |

En la tabla 5 se presentan los niveles del CP-B en el pretest y en el postest donde puede observarse una distribución del alumnado en los tres niveles y una reducción del riesgo menor que el de CP-A

Tabla 5.*Niveles PRE y POST del CP-B. Modelo Técnico-Prescriptivo*

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|-------------|------------|------------|
| Nivel PRE CP-B | Riesgo | 15 | 30,6% |
| | Emergente | 21 | 42,9% |
| | Establecido | 12 | 24,5% |
| Nivel POST CP-B | Riesgo | 8 | 16,3% |
| | Emergente | 25 | 51,0% |
| | Establecido | 15 | 30,6% |
| Perdidos | | 1 | 2,0% |

En la Tabla 6 se presentan los niveles en el CP-A de la modalidad MCT (Modalidad Colaborativa Tutor) en 3° de Educación Primaria. Donde puede verse que 6 alumnos han pasado del grupo de riesgo al grupo emergente.

Tabla 6.*Niveles en el CP-A con MCT PRE y POST*

| | | N | % |
|----------------|-----------|----|--------|
| Nivel PRE MCT | Riesgo | 13 | 100,0% |
| Nivel POST MCT | Riesgo | 7 | 53,8% |
| | Emergente | 6 | 46,2% |

En la tabla 7 se presentan los niveles del CP-A para la MCL (Modalidad Colaborativa Logopeda) en 4° de Educación Primaria. Se obtiene que 8 alumnos han pasado del grupo de riesgo al grupo emergente.

Tabla 7.*Niveles en el CP-A con MCL PRE y POST*

| | | N | % |
|----------------|-----------|----|--------|
| Nivel PRE MCL | Riesgo | 13 | 100,0% |
| Nivel POST MCL | Riesgo | 5 | 38,5% |
| | Emergente | 8 | 61,5% |

2. Resultados obtenidos en las pruebas TECLE y ACL en el pre y en el post y pruebas t

En primer lugar, en la Tabla 8 se presentan los estadísticos descriptivos, M y DT, para toda la muestra. Se obtiene una mejoría tanto con el TECLE como con el ACL tomando toda la muestra. Con las medias t para muestras emparejadas se obtiene diferencias estadísticamente significativas tanto con el TECLE: $t(74) = 5,805$; $p < .001$ siendo el tamaño del efecto medio ($d = .67$); y también se obtiene diferencias con el ACL: $t(74) = 8,557$; $p < .001$ siendo el tamaño del efecto muy grande ($d = 1,26$). Se procede a analizar la mejoría de acuerdo con distintas agrupaciones para aclarar el sentido de esta diferencia en los efectos obtenidos.

Tabla 8.*Estadísticos descriptivos M y DT para toda la muestra*

| | | N | Media | Desviación Estándar |
|-------|------|----|-------|------------------------|
| TECLE | PRE | 75 | 21,21 | 12,83 |
| | POST | 75 | 25 | 10,00 |
| ACL | PRE | 75 | 13,70 | 6,17 |
| | POST | 75 | 16,93 | 6,19 |

Agrupando las muestras con la variable centros, en la Tabla 9 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos. Pueden verse puntuaciones superiores en TECLE y ACL tanto en el pretest como en el posttest en los 2 centros. Se realizan las medias t para muestras emparejadas y se obtienen diferencias significativas en el CP-B, asesoramiento técnico prescriptivo, entre el pretest y el posttest con el TECLE ($t(47) = 2,425$; $p = .019$) y

el tamaño del efecto es pequeño ($d = .035$) y con el ACL ($t(47) = 9,307$; $p = < .001$) y el tamaño del efecto es muy grande ($d = 1.30$). En el centro CP-A que sigue una modalidad colaborativa y es centro vulnerable, se realizan las medias t para muestras emparejadas y se obtienen diferencias significativas entre el pretest y el posttest con el TECLE ($t(26) 8,837$, $p < .001$) y el tamaño del efecto es enorme ($d = 1,71$) y con el ACL ($t(26) 2,993$, $p = .006$) y el tamaño del efecto es medio ($d = .057$). Es decir el grupo del centro vulnerable CP-A con menor nivel inicial ha mejorado más en eficacia lectora (TECLE) y el CP-B en comprensión (ACL).

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos M y DT por centros (CP-A y CP-B) en TECLE y ACL.

| | Colegio | N | Media | Desviación estándar | Media de error estándar |
|-------|---------|----|-------|---------------------|-------------------------|
| TECLE | CP-A | 27 | 12 | 5,38516 | 1,03638 |
| PRE | CP-B | 48 | 26,39 | 12,92653 | 1,86578 |
| TECLE | CP-A | 30 | 18,60 | 5,55598 | 1,01438 |
| POST | CP-B | 48 | 28,39 | 10,45912 | 1,50964 |
| ACL | CP-A | 27 | 11,22 | 5,24282 | 1,00898 |
| PRE | CP-B | 48 | 15,10 | 6,27131 | ,09519 |
| ACL | CP-A | 30 | 13,40 | 5,87572 | 1,07276 |
| POST | CP-B | 48 | 19,12 | 5,13488 | ,74116 |

En la tabla 10 se presentan los estadísticos descriptivos para TECLE y ACL por cursos en el CP-A. Se obtuvo una mejoría mayor con en el TECLE que en el ACL tanto en 3º como en 4º. En todas las pruebas las puntuaciones de 3º son inferiores a las de 4º. En 3º de Primaria que se entrenaron en la MCT (con el tutor) la puntuación el TECLE en el pretest y el posttest se sitúa en el nivel de riesgo aunque próximo al nivel emergente en el posttest; en el ACL en 3º la puntuación media en el pretest se sitúa en el decatipo 3 que se corresponde con nivel bajo de comprensión y en el posttest se sitúa en el decatipo 4 que se corresponde con nivel moderadamente bajo. En 4º de Primaria que es entrenaron en la MCL (con el logopeda) la puntuación en el TECLE pasa del nivel de riesgo en el pretest al nivel emergente en el posttest y en el ACL pasa del decatipo 4 que se corresponde con nivel moderadamente bajo de comprensión al decatipo 5 que se corresponde con nivel de comprensión dentro de la normalidad.

Tabla 10.*Estadísticos descriptivos para TECLE y ACL (PRE y POST) por cursos en el CP-A*

| | Curso | N | Media | DT |
|------------|---------|----|-------|-------|
| TECLE PRE | Tercero | 12 | 9,75 | 5,545 |
| | Cuarto | 15 | 13,80 | 4,678 |
| TECLE POST | Tercero | 13 | 15,69 | 4,171 |
| | Cuarto | 17 | 20,82 | 5,548 |
| ACL PRE | Tercero | 12 | 8 | 4,090 |
| | Cuarto | 15 | 13,80 | 4,678 |
| ACL POST | Tercero | 13 | 10,38 | 3,841 |
| | Cuarto | 17 | 15,71 | 6,202 |

En la Tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos M y DT en el TECLE y el ACL para el CP-B que recibe la modalidad Técnico-Prescriptiva de asesoramiento. En 3° en el TECLE se mantiene en el nivel emergente en el pre y el post y en el ACL pasa del decatipo 5 que se corresponde con nivel de comprensión dentro de la normalidad al decatipo 7 que se corresponde con nivel de comprensión moderadamente alto. En 4° curso en el TECLE pasa del nivel establecido al nivel emergente por unas décimas, es decir, se mantiene prácticamente en el nivel más alto y en el ACL pasa del decatipo 5 que se corresponde con nivel dentro de la normalidad al decatipo 6 que se corresponde con nivel moderadamente alto.

Tabla 11.*Estadísticos descriptivos por cursos en el centro CP-B en TECLE y ACL (PRE y POST)*

| | Curso | N | Media | DT |
|------------|---------|----|-------|--------|
| TECLE PRE | Tercero | 25 | 17,36 | 5,139 |
| | Cuarto | 23 | 36,22 | 11,599 |
| TECLE POST | Tercero | 25 | 21,40 | 5,538 |
| | Cuarto | 23 | 36,00 | 9,175 |
| ACL PRE | Tercero | 25 | 13,12 | 5,960 |
| | Cuarto | 23 | 17,26 | 5,994 |
| ACL POST | Tercero | 25 | 17,52 | 5,316 |
| | Cuarto | 23 | 20,87 | 4,404 |

Se presentan en la Tabla 12 los estadísticos descriptivos para 3° en el CP-A y el CP-B para el TECLE y el ACL y se observa la diferencia en las puntuaciones en los dos centros. Para saber si hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los dos centros se realizan las medias t para muestras independientes y se obtienen diferencias significativas en todos los casos. En el TECLE pretest ($t(35) = 4,112$; $p < .001$) y el tamaño del efecto es muy grande ($d = 1,44$). En el TECLE posttest ($t(36) = 3,258$; $p = .002$) y el tamaño del efecto es muy grande ($d = 1,14$). En el ACL pretest ($t(36) = 4,281$; $p < .001$) y el tamaño del efecto es enorme ($d = 1,46$).

Tabla 12.

Descriptivos de 3° de Primaria en CP-A y CP-B en el PRE y POST

| | Colegio | N | Media | DT |
|------------|---------|----|-------|-------|
| TECLE PRE | CP-A | 12 | 9,75 | 5,545 |
| | CP-B | 25 | 17,36 | 5,139 |
| TECLE POST | CP-A | 13 | 15,69 | 4,171 |
| | CP-B | 25 | 21,40 | 5,538 |
| ACL PRE | CP-A | 12 | 8,00 | 4,090 |
| | CP-B | 25 | 13,12 | 5,960 |
| ACL POST | CP-A | 13 | 10,38 | 3,841 |
| | CP-B | 25 | 17,52 | 5,316 |

Se presentan en la Tabla 13 los estadísticos descriptivos para 4° en el CP-A y el CP-B para el TECLE y el ACL y se observa la diferencia en las puntuaciones en los dos centros. Para saber si hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los dos centros se realizan las medias t para muestras independientes y se obtienen diferencias significativas en todos los casos. En el TECLE pretest ($t(36) = 7,091$; $p < .001$) y el tamaño del efecto es enorme ($d = 2,35$). En el TECLE posttest ($t(36) = 6,041$; $p < .001$) y el tamaño del efecto es enorme ($d = 1,93$). En el ACL pretest ($t(38) = 1,889$; $p = .069$) no hay significación. En el ACL posttest ($t(38) = 3,083$; $p = .004$) y el tamaño del efecto es grande ($d = .98$).

Tabla 13.*Descriptivos de 4° de Primaria en CP-A y CP-B en el PRE y POST*

| | Colegio | N | Media | DT |
|------------|---------|----|-------|--------|
| TECLE PRE | CP-A | 15 | 13,80 | 4,678 |
| | CP-B | 23 | 36,22 | 11,599 |
| TECLE POST | CP-A | 17 | 20,82 | 5,548 |
| | CP-B | 23 | 36,00 | 9,175 |
| ACL PRE | CP-A | 15 | 13,80 | 4,678 |
| | CP-B | 23 | 17,26 | 5,994 |
| ACL POST | CP-A | 17 | 15,71 | 6,202 |
| | CP-B | 23 | 20,87 | 4,404 |

Ante brecha que se pone de manifiesto entre los dos centros en el pretest y el postest se crea la variable ganancia para determinar si el alumnado más vulnerable de CP-A ha presentado más ganancia que CP-B con la aplicación del programa. Para determinar si hay diferencias entre las distintas modalidades de entrenamiento (Técnica-Prescriptiva, MCT y MCL) se calcula la variable GANANCIA_TECLE Y LA GANANCIA_ACL que se obtiene restando la puntuación en el postest y la puntuación en el pretest. En la Tabla 14 se presentan los estadísticos descriptivos de estas variables para las tres modalidades. En el caso del TECLE la ganancia es mayor con MCL que con las otras modalidades y en el caso del ACL la ganancia es mayor con la modalidad Técnica y con MCL (logopeda) es mayor que con MCT (tutor). Para determinar si existen diferencias entre esas medidas se realizan las medias t para muestras independientes y se obtiene diferencias significativas en el TECLE entre la modalidad Técnica-Prescriptiva y la colaborativa en las dos modalidades con una ganancia mayor en la modalidad colaborativa (MCT y MCL) ($t(72)= 4,081$; $p < .001$ y el tamaño del efecto es grande ($d = .92$). Se obtienen diferencias también en el ACL con mayor ganancia en la modalidad técnico-prescriptiva frente a la colaborativa ($t(72)= 2,621$; $p = .011$) y el tamaño del efecto es medio ($d = .63$). Las diferencias obtenidas en la ganancia entre MCT y MCL, aunque la ganancia es mayor con MCL, no son significativas ($p = .306$ con el TECLE; $p = .332$ con el ACL).

Tabla 14.*Estadísticos descriptivos para la ganancia con tres modalidades de entrenamiento*

| | | N | Media | DT |
|-------------------|---------|----|-------|-------|
| Ganancia TECLE | MCT | 11 | 5,91 | 4,908 |
| | MCL | 12 | 7,83 | 3,857 |
| | Técnico | 48 | 2,00 | 5,713 |
| | Total | 71 | 3,59 | 5,776 |
| Ganancia ACL | MCT | 11 | 2,64 | 2,378 |
| | MCL | 12 | 1,42 | 3,370 |
| | Técnico | 48 | 4,02 | 3,084 |
| | Total | 71 | 3,37 | 3,163 |

3. Resultados obtenidos con el PROLEC con el alumnado de riesgo del CP-A entrenado en a la modalidad MCT y MCL

En primer lugar, se presenta la frecuencia del nivel obtenido en PROLEC-R con palabras y pseudopalabras con el alumnado de riesgo de 3º y 4º en el pre y en el post (N= normalidad; D= Dificultad; DD =Dificultad severa. Se puede observar en la Tabla 15 la evolución del pre al post, con palabras queda un sujeto en DD y con pseudopalabras no queda ningún sujeto en DD.

Tabla 15.*Resultados nivel de PROLEC en palabras y pseudopalabras PRE y POST del CP-A*

| PROLEC | Nivel | N | % |
|---------------------|-------|----|-------|
| PRE palabras | DD | 7 | 23,3% |
| | D | 7 | 23,3% |
| | N | 11 | 36,7% |
| Perdidos | | 5 | 16,7% |
| POST palabras | DD | 1 | 3,3% |
| | D | 6 | 20,0% |
| | N | 18 | 60,0% |
| Perdidos | | 6 | |
| PRE pseudopalabras | DD | 4 | 13,3% |
| | D | 9 | 30,0% |
| | N | 12 | 40,0% |
| Perdidos | | 5 | 16,7% |
| POST pseudopalabras | DD | | |
| | D | 7 | 23,3% |
| | N | 17 | 56,7% |
| Perdidos | | 6 | 20,0% |

En la Tabla 16 se presentan los estadísticos descriptivos de todo el grupo en el pretest y posttest en la prueba con palabras y pseudopalabras. Se realizan las medias *t* para muestras emparejadas y se obtienen diferencias significativas con las palabras ($t(24)=5,147$; $p<.001$) y el tamaño del efecto es grande ($d = 1.02$). Con las pseudopalabras ($t(23)=4,917$; $p<.001$) y el tamaño del efecto es grande ($d = .001$).

Tabla 16.*Descriptivos con todo el grupo, Media y DT con las palabras y pseudopalabras*

| | N | Media | DT |
|-------------------------|----|-------|-------|
| PROLEC palabras PRE | 25 | 70,96 | 40,60 |
| PROLEC palabras POST | 25 | 85,16 | 36,74 |
| PROLEC pseudo PRE | 24 | 43,75 | 16,74 |
| PROLEC pseudo POST | 25 | 53,96 | 16,96 |

En la Tabla 17 se presentan los estadísticos descriptivos de la ganancia por cursos teniendo en cuenta que 3° se entrenó en la modalidad MCT y 4° en la modalidad MCP. La ganancia es mayor en el grupo entrenado en la modalidad MCT y las diferencias realizadas con la medias t para muestras independientes no son significativas (con las palabras $p = .469$, con las pseudopalabras $p = .062$).

Tabla 17.*Ganancia en el PROLEC con palabras y pseudopalabras*

| | Intensidad | N | Media | DT |
|--------------------------------------|------------|----|---------|----------|
| Ganancia PROLEC palabras | 3°MCP | 12 | 16,3333 | 14,96258 |
| | 4°MCL | 13 | 12,2308 | 12,90448 |
| Ganancia PROLEC pseudopalabras | 3°MCP | 11 | 15,2727 | 11,27910 |
| | 4°MCL | 13 | 6,9231 | 8,90189 |

4. Encuesta de satisfacción del profesorado.

Al finalizar el curso, después de la colaboración con el CP-A y del contacto con el CP-B se solicita a profesorado un informe de satisfacción con un cuestionario que valora la aplicación del “Proyecto Rescate Lector”. El interés de esta información puede servir para interpretar los resultados. En primer lugar, porque la valoración del profesorado que ha participado en modalidades colaborativas ha sido diferente:

El tutor de 3° del CP-A que participó en la modalidad MCT manifiesta una satisfacción muy alta con el proyecto y con el rendimiento del alumnado y destaca “el trabajo

sistemático llevado a cabo en todos los aspectos y la motivación que se genera en el alumnado por tratar la lectura de un modo diferente a lo habitual”. Considera que el Proyecto es muy útil para detectar y reducir el riesgo lector y que el seguimiento de la estudiante de logopedia ha resultado muy útil. Continuará trabajando con la metodología utilizada y considera que ha introducido en la rutina del aula el trabajo de fluidez y comprensión con microtextos. Señala como mejorable el ajuste del programa de fluidez ya que en ciertos niveles (i.e. prosodia) resulta complejo para 3º de Primaria.

El tutor de 4º del CP-A que ha participado en la modalidad MCL destaca la idoneidad del proyecto por la importancia de la fluidez y la comprensión en Primaria y señala como mejorables algunos aspectos formales del programa para el aula que se debe adaptar y hacer más atractivo. Considera que ha conseguido integrar en la rutina los microtextos y el trabajo de fluidez y que de no ser el proyecto el alumnado no hubiera mejorado en la misma medida. La intervención individual fuera del aula ha sido bastante útil y no ha interferido en el seguimiento del aprendizaje en otras materias porque el entrenamiento ocupaba 5 minutos.

La tutora de 3º del CP-B destaca la dificultad para aplicar el programa FORI porque resulta una práctica compleja no en sí misma sino para su aplicación. Es muy extensa y cuesta integrarla en la rutina del aula que no puede dedicar tanto tiempo en una actividad no curricular. Le ha quitado tiempo para avanzar en los contenidos de la asignatura y por eso lo ha dejado. Los microtextos considera que son más fáciles de integrar en el aula y los ha utilizado más. Cree que el programa ha sido útil para detectar el riesgo lector pero no para reducirlo y considera necesario un seguimiento durante la aplicación porque se olvida al aplicación con todo lo que hay que hacer.

La tutora de 4º del centro CP-B señala que si el alumnado ha mejorado no ha sido por el proyecto porque si cuando se presentó le resultó muy interesante considera que no se dejaron materiales apropiados y que lo más necesario es aportar materiales para el aula y un seguimiento, no únicamente teoría. Estaría dispuesta a continuar porque la detección inicial fue eficaz pero con mejores materiales y más apoyo de los compañeros.

5.DISCUSIÓN

En este trabajo se estudia el efecto de tres modalidades de desarrollo profesional en el rendimiento del alumnado y en la reducción del riesgo lector. La propuesta que se presenta en las tres modalidades de desarrollo profesional son dos programas de fluidez lectora asistida, uno para el aula (Programa FORI) y otro para aplicación individual

creado específicamente para el Proyecto Rescate Lector y también un programa de comprensión basado en microtextos. La implementación de los programas se realiza en tres condiciones.

La primera condición parte de una formación de tipo técnico-prescriptivo se aplica en el aula de 3º y 4º de un centro público (CP-B) de clase media y no vulnerable. En este caso el logopeda ofrece una formación inicial a la que sigue la aplicación sin seguimiento por parte de los asesores y finalmente se realiza una evaluación final para valorar el impacto de la intervención en el rendimiento del alumnado. Se obtienen diferencias significativas entre el pretest y el postest con el TECLE y en mayor medida con el ACL. El profesorado reconoce en la encuesta final que ha trabajado más con los microtextos que el programa FORI que no se integró en las rutinas del aula. Además, en este centro no hubo intervención individualizada de fluidez ni dentro ni fuera del aula. La falta de seguimiento y de una intervención individualizada son los puntos débiles de esta modalidad que apoya la idea de Didion et al. (2020) y Martínez et al. (2022) de que, aunque el contenido del desarrollo profesional sea más sencillo, la modalidad técnico-prescriptiva con una formación puntual de asesoramiento, resulta insuficiente por la falta de seguimiento.

La segunda y la tercera condición se aplican en el CP-A que es un centro vulnerable que participa en el programa PROA+. Las dos propuestas son colaborativas ya que en las dos se realiza apoyo presencial al profesorado y seguimiento de la aplicación. En segunda propuesta, Modalidad Colaborativa con Tutor (MCT), el liderazgo lo asume el maestro tutor que aplica el programa de fluidez y comprensión en el aula y recibe apoyo de un logopeda como coach (estudiante de logopedia tutelada por un profesor) en las sesiones de formación intermedias y durante el periodo de aplicación. En la tercera propuesta, Modalidad Colaborativa con Logopeda (MCL) el profesor que trabaja con todo el grupo en el aula recibe el apoyo de un logopeda que saca al alumnado del aula para entrenarlo en fluidez diariamente en sesiones de 5-10 minutos. En esta modalidad se obtienen diferencias significativas con el TECLE en mayor medida que con el ACL y es que en este caso se ha insistido más en la fluidez con un entrenamiento individualizado fuera del aula en 4º y en 3º dentro del aula con un tutor que hacía leer a todos los niños individualmente todos los días. Es muy amplia la evidencia de la eficacia de la modalidad colaborativa (Asterhan y Lefstein, 2024, Biancarosa et al., 2010, Desimone y Garet, 2015; Kennedy, 2016)

Los resultados indican que en las tres modalidades el alumnado ha mejorado y además se ha reducido el riesgo lector en un porcentaje importante. Se debe destacar que en mayor medida el profesorado de las modalidades colaborativas atribuye la mejoría entrenamiento (McCutchen et al., 2002; Meissel et al., 2016). Aunque las diferencias se siguen manteniendo entre los dos centros, mejoría en fluidez medida con la variable ganancia ha sido significativamente superior en el colegio vulnerable (CP-A) que utilizó una modalidad colaborativa. Los estudios previos han sido rotundos en este sentido y evidencian que los modelos técnicos-prescriptivos de baja intensidad tienen poco efecto en la práctica del aula y el rendimiento del alumnado. Esto se ha comprobado en el desarrollo profesional en distintas áreas (matemáticas, ciencias, atención a la diversidad, nuevas tecnologías...) y específicamente en lectura (Biancarosa et al., 2010; Didion, et al., 2020; Martínez et al., 2022; Scarparolo y Hammond, 2017).

También se explica que la mejoría en eficacia lectora en la escuela vulnerable CP-A no se haya reflejado en comprensión porque como señala Samuels (2006) y Kuhn (2000) la fluidez se adquiere con la práctica cuando se llega a un nivel suficiente de automatización que en el alumnado recién salido del nivel de riesgo no se manifiesta. Como señala Perfetti (1985) en la teoría de la Eficiencia Verbal, sin una automatización suficiente no se liberan recursos para la comprensión. Sin embargo, el alumnado del CP-B con un nivel inicial establecido es más fácil que refleje su nivel alto de fluidez en la comprensión pues ya puede liberar más recursos para comprender y además va desarrollando la competencia prosódica para la comprensión en mayor medida cuando ya ha automatizado la lectura (Álvarez-Cañizo et al., 2018; Álvarez-Cañizo et al., 2020). De todos modos, se debe tener presente que el dominio de la fluidez es lento y se extiende a lo largo de la Educación Primaria en cuanto se entrena la fluidez en la doble vertiente de velocidad y prosodia (Kuhn, 2020).

En la modalidad prescriptiva la falta de impacto se explica porque no se considera la distancia entre teoría y práctica como si la aplicación de un programa fuese para el profesorado una acción sencilla y fácil de integrar en la actividad del aula (Asterhan y Lefstein 2024; Desimone y Garet, 2009). Lo que aporta este trabajo al respecto es el fracaso de esta modalidad técnica-prescriptiva puntual (incluso cuando formación se desarrolla en el mismo centro educativo) para el desarrollo de una propuesta de fluidez basada en las lecturas repetidas en 3º y 4º de Educación Primaria. Parece que en el aula el carácter sistemático del programa se diluye y el profesorado deja de aplicarlo o lo hace

ocasionalmente lo que tiene poco efecto en un entrenamiento de fluidez que requiere acciones sistemáticas (Samuels, 1979, Kuhn, 2020, NRP, 2000). El maestro es absorbido por la compleja dinámica del aula, la presión curricular y del libro de texto que le ocupa en un sistema de respuesta que propicia más ayudar a leer con fluidez que enseñar a leer con fluidez de una manera explícita y sistemática (Sánchez et al., 2021, Stevens et al., 2017).

En efecto, cuando en la última sesión de este trabajo se pregunta al profesorado participante en la condición técnica-prescriptiva por la aplicación del programa, la respuesta se refiere a la falta del tiempo y de este modo lo que al principio era urgente dejó de ser hasta importante. Como señalan Didion et al. (2020) en el modelo técnico-prescriptivo parecen no interesar los pasos entre la formación que recibe el profesorado y el rendimiento del alumnado. De hecho, los cursos de formación prescriptivos en un modelo de desarrollo profesional centrado en el profesorado son valorados por los asistentes considerando la calidad de la docencia del experto y con esa valoración es suficiente para determinar su calidad. No por su efecto en el alumnado. Es decir, el modelo de DP propuesto por Desimone (2009) que valora el impacto en el alumnado como criterio de calidad, parece incompatible con el modelo técnico-prescriptivo de formación permanente y por ese motivo este modelo no cumplen los criterios de buena práctica de DP (Desimone y Garet, 2015; Asterhan, 2024).

Una de las finalidades de los trabajos de DP es ofrecer a los responsables de la gestión pública de la formación permanente orientaciones para mejorar la calidad de la misma (Fischer et al., 2018). En este sentido en este trabajo desde la perspectiva de la logopedia escolar, que no se ha desarrollado en España, pero sí en Europa y Latinoamérica, se sugiere incrementar la formación a nivel de centro con un modelo colaborativo y con una intensidad distribuida a lo largo del curso académico con apoyo y seguimiento. Jensen et al. (2016) subraya también el valor de la formación a nivel de centro porque generan una visión compartida del aprendizaje desarrollando planes de acción a nivel de centro, planes muy necesarios para atenuar el efecto de la movilidad del profesorado interino. Martín (2015) al revisar el tema del DP en España encuentra dos dificultades que se ha encontrado también en este trabajo, una referida a la modalidad de formación que se realiza que está basada en el modelo técnico-prescriptivo y otra referida al modelo de formación todavía muy alejada del modelo centrado en el alumnado que propuso Desimone (2009).

Se confirma en el estudio que los programas colaborativos son más eficaces también para reducir la brecha entre los estudiantes de riesgo e instaurar en un centro un patrón de compensación de las diferencias (Aguilar et al., 2017; Meissel et al., 2016). De este modo se ha detectado el riesgo lector y se ha reducido en mayor medida con la modalidad colaborativa más que con la modalidad prescriptiva teniendo en cuenta que en los centros vulnerables el riesgo es un tema clave que se relaciona con el abandono escolar temprano (OCDE, 2023). En este sentido el Informe de la OCDE con propuestas para reducir el elevado abandono en nuestro país recomienda encarecidamente revisar la matrícula en los centros vulnerables pues detectan que proliferan centros como el CP-A que, en si mismos, por el elevado índice de alumnado vulnerable determinan un nivel bajo y una expectativa más baja aún. Los resultados indican la gran diferencia que existe entre los dos centros en el rendimiento lector: una brecha que en 3º de Educación Primaria puede ser ya insalvable si no se adoptan medidas como el rescate lector.

Las propuestas de DP colaborativas han mostrado su efectividad con la población de riesgo tanto a gran escala en propuestas desarrollados a nivel institucional en numerosas escuelas (Biancarosa, et al., 2010) como a pequeña escala en propuestas más locales como la aquí planteada con mayor cercanía y compromiso de los asesores como sugieren las comunidades de aprendizaje (Castejón et al., 2019; Castejón et al., 2021; Darling-Hammond, 2024; Martínez, et al. 2022; McCutchen et al., 2002). Este modelo a nivel micro es evidente que tiene un impacto más reducido para cambiar el sistema educativo que los programas a nivel macro, pero su efecto es más profundo por la implicación mayor de los equipos participantes: generan más motivación y atenúan el desgaste del profesorado, refuerzan el valor de los equipos de trabajo y del trabajo en equipo y permiten elaborar planes conjuntos de acción (Asterhan y Lefstein, 2024; Fischer et al., 2018; Jensen et al. 2016).

A pesar de que el NRP (2000) ha ensalzado la fluidez lectora como un contenido indispensable para el desarrollo de la competencia lectora en las aulas y a pesar de la aparente sencillez del procedimiento para trabajarla en las aulas, como señalaban Lane et al., (2009), la instrucción es una variable independiente relevante porque el profesorado no puede enseñar aquello que no conoce del modo que tiene que conocerlo para llegar a integrarlo en la práctica del aula. Como señalan Didion et al. (2020) y Martínez et al., (2021) parece que la intensidad con este contenido puede reducirse incluso por debajo de las 20 horas de intensidad mínima que propone la investigación previa con criterio de una

buena práctica pero actuando en un modelo colaborativo que propicie un seguimiento de Desarrollo Profesional (Garet y Desimone, 2015). Hay que seguir investigando el tema de la intervención para encontrar fórmulas como la del tutor de 3º que se convenció de que tenía que hacer leer a su alumnado individualmente listas de palabras todos los días. Una fórmula tan sencilla ha tenido un gran efecto y sin embargo la propuesta de Kuhn (2020) basada en evidencia no se ha integrado en el CP-B.

Las limitaciones en el diseño, sin grupo de control por eso no se pueden generalizar los resultados y se debe dar al trabajo un carácter preliminar para continuar profundizando en el tema desde la logopedia en el tema con diseños experimentales de mayor calidad. Una dificultad añadida ha sido cubrir con el entrenamiento todo el curso académico.

6.CONCLUSIONES

A partir de los objetivos planteados y los resultados obtenidos de este trabajo se puede concluir:

1. El TECLE y el ACL han sido útiles para realizar una evaluación colectiva que permitió definir el perfil lector del alumnado a principio de curso.
2. La modalidad técnico-prescriptiva tuvo más efecto en comprensión que en la fluidez porque el profesorado en el CP-B no contó con un seguimiento y apoyo en el CP-B
3. La modalidad técnico-prescriptiva sin un marco colaborativo y un seguimiento no es eficaz para el desarrollo de la competencia para enseñar fluidez lectora.
4. Se ha reducido el riesgo en los dos centros, pero solo en el CP-A que se aplicó un modelo colaborativo el profesorado atribuyó en mayor medida la mejoría al programa.
5. El PROLEC-R con el resultado de lectura de palabras y pseudopalabras confirma el resultado ya que pocos alumnos obtiene el índice de dificultad severa DD en el posttest
6. Existe una gran brecha en la competencia lectora entre el centro vulnerable y el no vulnerable y la brecha se mantiene aunque la ganancia es mayor en el centro vulnerable lo que es incompatible con el Efecto San Mateo.
7. La mejoría en eficacia lectora no tiene un efecto en la comprensión en el alumnado vulnerable

8. El profesorado ha mostrado mayor satisfacción y ha reconocido más eficacia en el modelo colaborativo que en el técnico-prescriptivo.

7.REFERENCIAS

- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Fluidez lectora y comprensión en estudiantes españoles de secundaria. *Psicotema*, 32(1), 75-83.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2018). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing*, 31(1), 35-52. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9768-7>
- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J. I., Delgado, C., & Marchena, 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.
- Asterhan, C. S., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a critical analysis of the literature. *Professional development in education*, 50(1), 11-23.
- Biancarosa, G., Bryk, A. S., & Dexter, E. R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *The Elementary School Journal*, 111(1), 7-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/653468>
- 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., Alegría, J., Miranda, P., & Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 35-44.

- 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 Pumariiega, S., & Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*.
<https://hdl.handle.net/11162/212147>
- Castejón, L., González-Pumariiega S., & Martínez, V. (2021). Una propuesta colaborativa para desarrollar el conocimiento profesional sobre la enseñanza inicial de la lectura. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 96(3), 247-264
- Catalá, G., Catalá.M, Molina, E., & Monclús, R (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º a 6º de primaria)*. Editorial GRAÓ.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores: Revisada*. TEA Ediciones.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L.M. y Garet, M.S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252-263
<https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.515>

Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). 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>

Evans, M., Elen, J., Larmuseau, C., & Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244-258.

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., ... & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.

Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., Uekawa, K., ... Silverberg, M. (2008). The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Garet, M. S., Wayne, A. J., Stancavage, F., Taylor, J., Eaton, M., Walters, K., Song, M., Brown, S., Hurlburt, S., Zhu, P., Sepanik, S., & Doolittle, F. (2011). Middle School Mathematics Professional Development Impact Study: Findings after the Second Year of Implementation. (NCEE 2011-4024). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519922.pdf>

González-Trujillo, M. C., 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. *Estudios de Psicología/Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>

Kuhn, M. R. (2020). Whole class or small group fluency instruction: A tutorial of four effective approaches. *Education Sciences*, 10(5), 145-158

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems. Teacher quality systems in top performing countries*. National Center on Education and the Economy. <https://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf>

Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2008). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in Reading First schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>

Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (BOE, 2003, 280).

Lippitt, G., & Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego, CA: University Associates, Inc.

Marcelo, C. (1995). Investigación sobre formación del profesorado: El conocimiento sobre aprender a enseñar. En L. Blanco & V. Mellado (Eds.), *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal* (pp. 3-35). Badajoz: Diputación Provincial.

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

Martínez, V., Castejón, L., & González-Pumariega, S. (2022). The effect of efficient professional development on the teaching of code-focused skills in beginner readers: exploring the impact of professional development intensity and coaching on student outcomes. *Reading and Writing*, 35(7), 1711-1730.

McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.
<https://doi.org/10.1177/002221940203500106>

McMahon, K., Yeh, C. S. H., & Etchells, P. J. (2019). The impact of a modified initial teacher education on challenging trainees' understanding of neuromyths. *Mind, Brain, and Education*, 13(4), 288-297 <https://doi.org/10.1111/mbe.12219>

Meissel, K., Parr, J. M. & Timperley, H. S., 2016. *Can professional development of teachers reduce in student achievement?*. Teaching and Teacher Education.
<https://doi.org/10.1177/2158244016662901>

Méndez, J. I. M. (2015). Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes, de Motoko Akiba (editora), *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 19, Bingley, Emerald Group Publishing, 2013, 296 pp. *Gestión y Política Pública*, 24(2), 613-620. <https://www.redalyc.org/pdf/133/13341044009.pdf>

Informe Talis (2019). *Informe Tallis 2018. Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. MEFP. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

National Reading Panel (2000). *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*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

OCDE (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España. (No. 71)*. OCDE Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>

OCDE. (2009). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. OCDE Publishing, Paris.

Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching And Teacher Education*, 92, 103064. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>

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

Sala, M., Giné, C, y Garriga, E.(2020). El logopeda en el marco de la escuela inclusiva. Consejo General de Colegios de Logopedias. <https://www.oninclusion.es/wp-content/uploads/2021/02/el-logopeda-en-el-marco-de-la-escuela-inclusiva.pdf>

Samuels, S. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). International Reading Association.

Samuels, S. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.

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.

Scarparolo, G. E., & Hammond, L. S. (2017). The effect of a professional development model on early childhood educators' direct teaching of beginning reading. *Professional Development in Education*, 44(4), 492–506.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1372303>

Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Trad. y edición española ("El saber y entender de la profesión docente") en *Estudios Públicos*, núm. 99, 195-224.

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576-590.

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

8.ANEXOS

ANEXO 1. NIVELES DE FLUIDEZ LECTORA BASADOS EN EL EFLE

G1 Fluidez insegura: se presentan múltiples errores de decodificación, se observa silabeo, reinicia, realiza sustituciones y lee palabra a palabra. Se obstaculiza en el nivel de las palabras, por lo que no entona ni comprende frases ni textos, a nivel suprasegmental, sintáctico y expresivo. Lectura subléxica. El proceso de lectura no se encuentra automatizado y esta es muy lenta y poco precisa. Se encuentra en el nivel de la palabra.

G2 Fluidez discontinua: lee visualmente las palabras de manera correcta y con precisión, comete errores de sustitución y de decodificación. No lee textos con continuidad, pero lee correctamente alguna frase, no capta los aspectos sintácticos y expresivos o los signos de puntuación. Da la impresión de que no entiende lo que lee. Se encuentra en la transición de la palabra a la frase, se pierde a la hora de dar sentido a frases complejas.

G3 Fluidez variable: presenta una lectura aparentemente fluida ya que muestra continuidad y precisión en la lectura de palabras y frases, pero no aporta sentido al texto o se lo da solo a algunos fragmentos. No domina las claves del texto por lo que no lo interpreta a nivel sintáctico y expresivo. Presenta errores de decodificación muy esporádicos. En ocasiones tiene momentos de fluidez los cuales pierde el sentido por el uso inadecuado de la puntuación, entonación y expresión.

G4 Fluidez expresiva: lectura ágil, continua, segura, con pausas adecuadas y expresiva. Natural y constante.

ANEXO 2. TABLA DE EVALUACIÓN DEL PERFIL LECTOR



| RESULTADOS TECLE / PRUEBA ACL / FLUIDEZ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------|-------|--------------|-----|------------|---|---|---|---|------------|---|---|---|----|---------|----|----|----|
| CURSO: | | GRUPO: Único | | Fecha S/O: | | | | | Fecha M/I: | | | | | | | | |
| ALUMNO/A | TECLE | PE | PT | DECATIPOS | | | | | | | | | | FLUIDEZ | | | |
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | G1 | G2 | G3 | G4 |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |
| MEDIA DE LA CLASE | | S/O | S/O | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | M/I | | | | | | | | | | | | | | |

TECLE:
Se consideran puntuaciones dentro de la norma las que se corresponden a la M+- 1DT, superior +2DT y retraso -1,5DT
 _º PRIMARIA: RETRASO LECTOR < _____ - NORMA _____ SUPERIOR: _____

ACL-__:
PUNTUACIÓN MÁXIMA __ puntos

| DECATIPO | ACL-1 | ACL-2 | ACL-3 | ACL-4 | ACL-5 | ACL-6 | DECATIPO |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| 1 | 0-4 | 0-4 | 0-4 | 0-6 | 0-7 | 0-8 | 1 |
| 2 | 5-7 | 5-6 | 5-7 | 7-9 | 8-10 | 9-10 | 2 |
| 3 | 8-9 | 7-9 | 8-9 | 10-12 | 11-13 | 11-13 | 3 |
| 4 | 10-11 | 10-11 | 10-12 | 13-14 | 14-16 | 14-16 | 4 |
| 5 | 12-14 | 12-14 | 13-14 | 15-17 | 17-19 | 17-19 | 5 |
| 6 | 15-16 | 15-17 | 15-16 | 18-20 | 20-22 | 20-21 | 6 |
| 7 | 17-19 | 18-19 | 17-19 | 21-22 | 23-25 | 22-24 | 7 |
| 8 | 20-21 | 20-21 | 20-21 | 23-25 | 26-28 | 25-27 | 8 |
| 9 | 22-23 | 22-23 | 22-24 | 26-27 | 29-31 | 28-30 | 9 |
| 10 | 24 | 24 | 25 | 28 | 32-35 | 31-36 | 10 |

| DECATIPO | INTERPRETACIÓN |
|----------|-------------------------------|
| 1-2 | Nivel muy bajo |
| 3 | Nivel bajo |
| 4 | Nivel moderadamente bajo |
| 5-6 | Nivel dentro de la normalidad |
| 7-8 | Nivel moderadamente alto |
| 9 | Nivel alto |
| 10 | Nivel muy alto |

ANEXO 3. ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN

En primer lugar, se presentan los cuestionarios que tuvieron que cumplimentar ambos tutores.

Cuestionario sobre el programa:

Cuestionario

Rescate Lector

Tutor: _____

Curso: _____

Tras el entrenamiento realizado en el Programa Rescate Lector:

Califica según:

| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|---------|------------|--------|--------|--------|
| | (Mucho) | (Bastante) | (Algo) | (Poco) | (Nada) |

1. Estás satisfecho con el resultado del programa rescate lector

2. Has logrado introducir los microtextos de comprensión en la rutina del aula

Menciona algo que se pueda mejorar y algo que consideres que está bien en el programa rescate lector:

Cuestionario sobre cada alumno:



Cuestionario

**Rescate
Lector**

Nombre:del alumno/a:

Curso:

Tutor:

Tras el entrenamiento realizado en el Programa Rescate Lector:

| Califica según: | 5 (Mucho) | 4 (Bastante) | 3 (Algo) | 2 (Poco) | 1 (Nada) |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Ha mejorado la fluidez lectora | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Ha mejorado la comprensión lectora | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Ha mejorado el rendimiento académico por su mejora en lectura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Ha mejorado su comportamiento en clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Ha mejorado su motivación para la lectura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. El alumno está satisfecho con el programa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

En segundo lugar, se adjuntan los cuestionarios que los alumnos cumplieron.

Cuestionario de Tercero::



NOMBRE:

CURSO 3º

FECHA: Día / Mes / Año

INSTRUCCIONES

Califica entre 1 y 5 en cada categoría:

Nada de acuerdo

Poco

Algo

Bastante

Muy de acuerdo



1. ¿Crees que tu lectura ha mejorado?



2. ¿Ves como algo negativo que tu profesor te llame en clase para leer con él?



3. ¿Te gusta leer en tu tiempo libre?



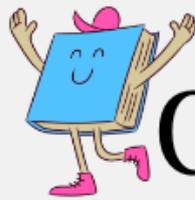
4. ¿Crees que tu profesor te ha ayudado a leer mejor?



5. ¿Crees que tus profesores notan que has mejorado?



Cuestionario de Cuarto:



Rescate Lector

CUESTIONARIO



NOMBRE: CURSO FECHA: / /

INSTRUCCIONES

Califica entre 1 y 5 en cada categoría:

| | | | | |
|-----------------|------|------|----------|----------------|
| Nada de acuerdo | Poco | Algo | Bastante | Muy de acuerdo |
| | | | | |

1. ¿Crees que tu lectura ha mejorado?

2. ¿Ves como algo negativo el tener que salir de clase para leer?

3. ¿Te gusta leer en tu tiempo libre?

4. ¿Crees que Mónica y Alba te han ayudado a leer mejor?

5. ¿Crees que tus profesores notan que has mejorado?

ANEXO 4. NIVELES DE ENTRENAMIENTO DEL CP-A

Nivel 1: se utilizaron 10 listas de palabras las cuales aumentaban su dificultad según las variables psicolingüísticas longitud y frecuencia. Cada lista contiene 12 palabras divididas en 2 columnas paralelas.

Nivel 2: se aumentó la complejidad ya que se utilizaron listas de dos palabras, algunas veces estas combinaciones tenían sentido y otras no. Se procuraron utilizar palabras del nivel 1 para fomentar la continuidad. En una misma lista, puede haber una palabra que se repita varias veces e incluso pueden aparecer pseudopalabras las cuales se hayan creado a partir de las palabras de esa lista. Al igual que en nivel anterior, se dividieron en 10 listas de dificultad creciente.

Nivel 3: de nuevo se presentan 10 listas de dificultad creciente, en este caso por la longitud de los párrafos y por lo tanto, el aumento del número de palabras. El alumnado leerá frases con precisión y velocidad, de manera que en la última lista acabarán leyendo 150 palabras en un minuto y ocurrirá la generalización. Se evoluciona de la palabra a la frase, las oraciones de estas listas son sencillas y poco comunicativas para dotar al alumnado de continuidad en su lectura. Además, se presentan la repetición de ciertos elementos para facilitar al alumnado una elaboración y activación de las representaciones ortográficas. Los alumnos leerían por primera vez la lista durante un minuto, realizando una segunda repetición en menos de un minuto. Se realiza una tercera lectura, la cual varía dependiendo de la consigna que utilice la logopeda (repetir la última palabra de cada oración, cambiar una palabra por otra, dar una palmada cada vez que aparezca cierta palabra, etc.)

Nivel 4: se trabajó la prosodia, la cual se apoyará en el trabajo previo de la automatización de los procesos básicos a nivel de palabra y texto en los niveles anteriores. La prosodia en la lectura es el puente que relaciona la palabra con la comprensión. Se entrenó el acento y la continuidad para llegar a alcanzar una lectura fluida, segmentación en cuanto a la sintaxis o puntuación del texto y expresividad para leer oraciones interrogativas y exclamativas, además de expresar las emociones de los textos.

En un primer momento se elaboró una evaluación inicial de dos partes con cada sujeto, para establecer la línea base de la que partía cada uno. En la primera, se pidió a los sujetos que leyeran una serie de pseudopalabras acentuadas y un texto formado con estas, en ambas se valoró la lectura correcta del acento. En la segunda parte el alumnado

leería un texto de 300 palabras el cual contenía diálogos con oraciones interrogativas y exclamativas, las cuales tendrían que leer de manera natural. La logopeda anotaba el tiempo, se puntuó la continuidad y la expresividad. Además, se realizaron tres preguntas de comprensión. Tras esto, se aplicaron las diferentes actividades que conforman el nivel. Cabe destacar que en este nivel se entrenaba la lista y se tomaban los tiempos en el mismo día.

Actividad 1. Nivel 4: se compone de tres listas. Consiste en seguir un patrón rítmico marcado por el acento mediante la lectura de 40 pseudopalabras de entre dos y cuatro letras.

Actividad 2. Nivel 4: se compone de diferentes preguntas de sí o no, se ofrecen las mismas frases de forma interrogativa absoluta y declarativa. Se crea una dinámica en la que el alumno lee una frase declarativa y la logopeda lee la interrogativa, luego se cambian los roles

Actividad 3. Nivel 4: se leen oraciones interrogativas parciales las cuales solicitan información al interlocutor, además contienen pronombres interrogativos. Se debe leer la pregunta y la respuesta.

Actividad 4. Nivel 4: se trabaja la lectura de un conjunto de oraciones según la emoción que se indica: asombro, dolor, cansancio, tristeza...

Actividad 5. Nivel 4: los alumnos leen distintos diálogos cortos con continuidad y expresión. Primero se lee una tabla con el diálogo. En este ejercicio es más importante la corrección que el tiempo. Primero leerán tres veces la tabla, cambiando papeles de manera que en unas lecturas el alumno será un personaje y la logopeda otro. Para finalizar el alumno leerá el texto por sí solo, hasta que no cometa errores.

Actividad 6. Nivel 4: en este ejercicio se leerán 40 palabras en un minuto o menos. La logopeda ofrecerá un modelo de cómo se lee con ritmo. Se realizarán varias lecturas posteriores con diferentes consignas, por ejemplo, dar una palmada que coincida con el acento. Se trata de dos listas de 40 pseudopalabras agrupadas en cuatro filas de diez.

Actividad 7. Nivel 4: el alumnado realiza la lectura de una serie de pseudopalabras con el objetivo de interiorizar el valor del acento y la variación de las palabras en contexto. Por último, en la actividad 7 planteamos la dinámica de “Hablar balleno” mediante la cual el alumnado trabajará las variaciones de intensidad de las sílabas de cada palabra.

ANEXO 5. MATERIALES UTILIZADOS EN CADA NIVEL DEL ENTRENAMIENTO EN EL CP-A

Nivel 1

| | | | |
|------|------|------|------|
| vida | cara | ayer | bajo |
| casa | pasa | algo | debe |
| poco | cine | otro | cuya |
| nada | mesa | allí | haya |
| bajo | para | gran | real |
| duda | café | dije | tras |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

| | | | |
|------|------|------|------|
| masa | boda | gira | roja |
| dama | seda | vago | dejo |
| nota | maíz | raya | caro |
| plan | lobo | huir | lago |
| mina | gota | fría | trío |
| foto | coro | ayer | fino |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

| | | | |
|---------|----------|-----------|------------|
| también | entonces | gobierno | izquierda |
| siempre | general | adelante | demasiado |
| después | difícil | lenguaje | naturaleza |
| nuestra | corazón | atención | televisión |
| incluso | palabra | violencia | desarrollo |
| familia | memoria | esperanza | diferencia |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

| | | | |
|---------------|--------------|----------|----------|
| experiencia | posibilidad | abogada | libélula |
| universidad | conciencia | cachete | criollo |
| investigación | habitación | amapola | falsete |
| importante | movimiento | comodín | tiburón |
| consecuencia | precisamente | plumero | fruncir |
| importancia | conocimiento | almendra | jobobada |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

| | | | |
|-----------|------------|-----------------|-----------------|
| fotocopia | sanguínea | adolescencia | indiferente |
| pediatría | medianoche | misteriosamente | arqueología |
| humorista | pragmática | aerodinámica | traumatólogo |
| inventora | resonancia | comunicativa | justificación |
| telégrafo | fantástica | supervivencia | infinitamente |
| obstinado | servilleta | entrevistador | entretenimiento |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

Nivel 2

1

| | |
|---------------|---------------|
| vida sana | mucho corre |
| come sano | bebe poco |
| duerme bien | anda mucho |
| aire puro | come fruta |
| cena poco | chuches pocas |
| pocas chuches | andar mejor |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

2

| | |
|-------------|-------------------|
| ayer fui | hoy voy |
| llegué ayer | hoy llegué |
| hoy peso | ayer pesé |
| ayer dice | hoy no dice |
| ayer pez | hoy pollo |
| dije jarra | hoy no dice jarra |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

3

| | |
|-------------|-------------|
| dame masa | dijo boda |
| boda dijo | dame tomate |
| toma tomate | dijo dame |
| dame maíz | lobo aúlla |
| dijo llueve | gota cae |
| saca fotos | aúlla lobo |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

4

| | |
|------------|------------|
| gira niño | niña roja |
| niño vago | dejo niña |
| niña luna | bolso azul |
| leche fría | sale niña |
| tuvo niño | tuvo niña |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

5

| | |
|----------------------|---------------------|
| también pregunta | entonces preguntó |
| siempre preguntando | pregunta genial |
| después preguntaron | pregunta difícil |
| nuestra preguntita | pregunta el corazón |
| pregunta preguntaría | palabra preguntada |
| familia preguntona | pregunta la memoria |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

6

| | |
|---------------------|---------------------|
| gobierno elegante | gobierno pregunta |
| adelante gobierno | demasiado gobierno |
| gobierno familiar | gobierno escolar |
| escolar gobierno | familiar gobierno |
| gobierno gobernando | gobierno principal |
| gobierno superior | gobernando gobierno |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

7

| | |
|----------------------------|------------------------------|
| experiencia determinante | expedeté- expedetór |
| universidad importantísima | univerimportá- univerimportó |
| investigación complicada | invescompli- invescomplá |
| personajes importantes | personimpór- personimpár |
| consecuencias limitantes | conseculimí- conseculimá |
| importancia conseguida | importaconsé- importaconsá |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

8

| | |
|-------------------|-------------------|
| abogada superior | libélula inferior |
| abogada-renacida | renacida-libélula |
| abogada-cantarín | cantarín-libélula |
| abogado parecido | tiburón-libélula |
| abogado- plantado | libélula-primero |
| almendra-abogada | libélula-jorobada |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

9

| | |
|-----------------------|------------------------|
| fotocopia primitiva | servilleta primitiva |
| anunciando fotocopias | anunciando servilletas |
| fotocopia inventora | servilleta inventora |
| inventora servilleta | servilleta fotocopia |
| fotocopia intermedia | intermedia servilleta |
| fotocopia repetida | servilleta repetida |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

10

| | |
|----------------------------|---------------------------|
| adolescén-adolescencia | presentá-presentación |
| misteriosá-misteriosamente | comunicá-comunicativa |
| aeró-aeroplano | traumató-traumatología |
| presentá-presentadora | justifí-justificación |
| superví-superviviente | infintí-infinitesimal |
| entrevís-entrevistador | entretení-entretenimiento |

Rescate Lector: Castiñón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

Nivel 3

1 Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

| | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| La mesa es pequeña | La cara es guapa | El cine está lleno | La casa es grande |
| La mesa es guapa | La cara es pequeña | El cine es grande | La casa está llena |
| La mesa es pequeña y muy guapa | La cara es guapa y es pequeña | El cine es grande y está lleno | La casa es grande y está llena |

2 Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------|
| El lago es azul | El agua está fría | El lago es azul y tiene agua fría |
| La bola gira | La bola roja gira | La bola roja gira y es cara |
| Ayer no dejó ni una gota | El coro canta | El coro canta en la boda |
| El lago es azul y el coro canta | El agua está fría y el coro canta | El coro canta en la boda y la bola gira |

3 Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| También como galletas | Siempre como galletas de nata | Entonces como galletas de nata |
| Después como galletas de nata | No es difícil hacer galletas de nata | Mi madre hace galletas de nata |
| Nuestra familia come galletas de nata porque mi madre hace galletas de nata | Nuestra familia no come galletas de nata porque mi madre no hace galletas | Siempre como galletas pero no es difícil hacer galletas de nata |

4

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Me gusta la televisión

La atención es muy importante para ver la televisión

La naturaleza es maravillosa en la televisión

La violencia en la televisión no me gusta

El lenguaje se usa para comunicar en la televisión

La esperanza es demasiado importante en la televisión

Me gusta la televisión y no me gusta la violencia

La televisión habla del gobierno

No me gusta la televisión cuando habla mucho del gobierno

5

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

La naranja es una fruta

El naranjo es el árbol que da naranjas

La naranja es el fruto del naranjo

Con las naranjas se hace zumo de naranja

Las naranjas están cubiertas por la munda de la naranja

Las naranjas se exprimen para hacer zumo de naranja

Las naranjas son de color naranja

Una naranja tiene gajos de naranja

Para comer una naranja tienes que pelarla

6

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

La manzana es una fruta

El manzano es el árbol que da manzanas

La manzana es el fruto del manzano

Con las manzanas se hace tarta de manzana

Las manzanas están cubiertas por la piel de manzana

Las manzanas se usan para hacer tarta de manzana

Las manzanas son de color verde o rojo

Una manzana tiene pepitas dentro

Para comer una manzana no tienes que pelarla

7

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Voy a hacer pan y necesito harina

Para hacer pan necesito harina, agua y sal

Voy a hacer pan y necesito harina, agua, sal y levadura

Mezclo la harina, el agua, la sal y la levadura

Amaso la masa formada por la harina, la sal, el agua y la levadura

Dejo reposar la masa formada por los ingredientes

Amaso la masa formada por los ingredientes

Enciendo el horno para meter la masa durante 30 minutos

Meto la masa en el horno y espero 30 minutos

8

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

El barco es un transporte que va por el mar

El coche es un transporte que va por la carretera

El tren es un transporte que va por la vía

El avión es un transporte que va por el cielo

El barco navega por el mar

El coche circula por la carretera

El tren circula por la vía

El avión aterriza y despeg

El avión es el transporte más rápido

9

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

La parte trasera del barco se llama popa

La parte delantera del barco se llama proa

El avión es más veloz que el coche, que el barco, que el tren y que el coche

El barco es el transporte más lento

El barco es más lento que el coche, es más lento que el tren, es más lento que el avión

El avión tiene dos ruedas para aterrizar en el aeropuerto

9

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

El barco no tiene ruedas, el coche tiene cuatro ruedas, el avión tiene dos ruedas, el tren tiene muchas ruedas que van por la vía

El coche no puede ir por el mar y el tren no puede ir por la carretera y el avión no puede ir por la vía

Los transportes más pequeños son la moto y la bicicleta. La bicicleta tiene dos ruedas y la moto tiene dos ruedas. La diferencia es que la moto tiene motor y la bici no tiene motor

10

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

El fútbol es un deporte que se juega con una pelota

El baloncesto es un deporte que se juega con una pelota

El balonmano es un deporte que se juega con una pelota

El tenis es un deporte que se juega con una pelota y una raqueta

El baloncesto se juega con una pelota que se bota con la mano

El fútbol es un deporte que se juega con una pelota que se golpea con el pie

10

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Franco y Jiménez (2023)

La pelota de tenis es más pequeña que la pelota de fútbol, es más pequeña que la pelota de baloncesto y es más pequeña que la pelota de balonmano

La pelota de tenis es redonda, la pelota de fútbol es redonda, la pelota de baloncesto es redonda, la pelota de balonmano es redonda, pero la pelota de rugby no es redonda es ovalada

El fútbol se juega con el pie, el baloncesto se juega con la mano, el tenis se juega con la raqueta y el rugby con la mano y con el pie

Nivel 4

Se presentan algunas listas de cada actividad, no todas las del programa

Actividad 1



Ca Acá raca Racá

Ce Ece sece Secé

Ci Ici pici Picí

Co Oco roco Rocó

Cu Ucu rucu Rucú

Za Aza daza Dazá

Zu Uzu ruzu Ruzú

Zo Ozo dozo Dozó

Ca Acá taca Tacá

Ce Uce buce Bucé



Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Actividad 2

1

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| Tienes hambre | ¿Tienes hambre? |
| Tienes sed | ¿Tienes sed? |
| Tienes un hermano | ¿Tienes un hermano? |
| Tienes un perro | ¿Tienes un perro? |
| Tienes un gato | ¿Tienes un gato? |

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Actividad 3

1

| | |
|------------------------------------------|----------------------------------------|
| ¿Qué quieres comer? Macarrones | ¿Qué quieres beber? Agua |
| ¿Quién está en la portería? Laura | ¿Quién está en el barco? Lucía |
| ¿Dónde vive tu abuelo? En Avilés | ¿Dónde vive tu tia? En Murcia |
| ¿Cuál es tu abrigo? El azul | ¿Cuál es tu mochila? La verde |
| ¿Cuánto pesa un elefante? No sé | ¿Cuánto pesa una hormiga? No sé |

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Actividad 4

Alegría

¡Fantástico!
¡Qué bien!
¡Cuánto me alegro!



Tristeza



¡Lo siento mucho!
¡No puedo más!
¡Estoy tan sola!
¡Qué pena!

Asombro

¡No me digas!
¡De verdad!
¡Está como una cabra!



Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Actividad 5

1

| JOSÉ | PILAR |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------|
| ¿Cómo te llamas? | Pilar. Y tú, ¿Cómo te llamas? |
| José, como mi padre | Pues mi madre no se llama Pilar |
| Creo que es mejor no llamarse igual | ¿Por qué es mejor no llamarse igual? |
| Porque si te llamas igual es un lío. | ¿Os llaman a los dos José? |
| No. A mí me llaman Josín. | ¡Qué bonito nombre! ¿A ti te gusta? |
| No, yo prefiero José ¿Y tú que prefieres? | Yo prefiero Josín ¿Sabes por qué? |
| ¡Ni idea! ¿Por qué prefieres Josín? | Porque termina en "in". |
| ¿Te puedo llamar Pilarín? | No Pilarín no me gusta nada. |
| ¿Y Pilina te gusta? | ¡Nada! ¡Ese me gusta menos que Pilarín! |
| ¿Por qué no te gusta Pilarín? | Porque termina en "rin". |

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

2

José y Pilar empiezan un nuevo curso y no se conocen. Se sientan juntos en

la clase y se presentan. José pregunta:

- ¿Cómo te llamas?

- Pilar. Y tú, ¿Cómo te llamas?

- Yo me llamo José. Como mi padre -respondió él-.

A Pilar le hizo gracia esta respuesta y añadió sonriendo:

- Pues mi madre no se llama Pilar.

- Bien. Creo que es mejor no llamarse igual los padres y los hijos -comentó José-.

- ¿Por qué es mejor no llamarse igual? -preguntó ella.

- Porque si te llamas igual es un lío.

- Os llaman a los dos José -preguntó Pilar con curiosidad-.

- No. A mí me llaman Josín -dijo el chico-.

- ¡Qué bonito nombre! ¡Nunca lo había oído!, ¿A ti te gusta?

- No, prefiero José ¿Y tú que prefieres? -replicó Josín-

- Pues a mí, en serio, me gusta más Josín que Jose-dijo Laura-.

- ¡Anda! ¡Qué bien! - dijo Josín convencido de que su nombre era feo-.

- ¿Sabes por qué me gusta más Josín que José?

- ¡Ni idea! ¿Por qué prefieres Josín a José?

- Porque termina en "ín". -dijo Pilar muy convencida-.

- ¿Quieres que te llame Pilarín?

- ¡No! ¡Ni se te ocurra! ¡Es horrible! Pilarín no me gusta nada.

- ¿Y Pilina te gusta?

- ¡Nada! ¡Ese me gusta menos que Pilarín!

- ¿Por qué no te gusta Pilarín?

- Por que termina en arín y eso suena mal.

Y así pasó el primer día de clase para Josín y Pilar. Se hicieron amigos enseguida.



Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Actividad 6

1

Bisé Bise Bise Bisé

Litó Lito Lito Litó

Patú Patu Patu Patú

Pasú Pasu Pasu Pasú

Cemú Cemu Cemu Cemú

Gosú Gosu Gosu Gosú

Tizú Tizu Tizu Tizú

Mepó Mepo Mepo Mepú

Sadú Sadu Sadu Sadú

Fajú Faju Faju Fajú

Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

Actividad 7

LENGUAJE DE LAS BALLENAS

NAna na**NA** na**NA** **NA**na nana**NA**
na**NA**na **NA**ana **NA**ana **NA**ana na**NA**na



Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

PRIMER MENSAJE

| | | | |
|--------------|--------------|---------------|--------------|
| CA ma | NA na | RA na | NA na |
| ma MÁ | na NÁ | pa PÁ | na NA |
| co MÍ | na NA | do RMÍ | na NA |
| sa LÍ | na NÁ | CA lle | NA na |
| ca FÉ | na NÁ | RU bí | NA nÁ |
| PE lo | NA na | PA lo | NA na |
| le ÓN | na NÁ | ca JÓN | na NÁ |



Rescate Lector: Castejón, Fernández, Francos y Jiménez (2023)

ANEXO 6. DÍAS DEL PROGRAMA FORI

Día 1. Presentación del texto con una actividad de preparación y presentación de la lectura que se ocupa de la estructura del texto, el vocabulario complejo y los conocimientos previos necesarios para fomentar el interés y la motivación. a la lectura que se ocupe del tema. A esta presentación sigue la lectura en voz alta del texto por parte del profesor que es seguida en el texto por el alumnado. A esa lectura sigue una conversación sobre el tema del texto que orientará al alumnado a la comprensión.

Día 2. Lectura haciendo eco. La ecolectura consiste en que el profesor lee una sección del texto y hace que el alumnado la vuelva a leer. Se comienza con una o dos oraciones y se va extendiendo a fragmentos más largos que pueden llegar a una extensión de uno o dos párrafos en donde la memoria deja de actuar directamente. El profesor puede adaptar la extensión de lo que lee al nivel del alumno que lo va a repetir. Pueden repetir individualmente, en parejas o toda la clase. De este modo se potencia el modelado porque todos siguen un modelo correcto que es uno de los principios de la enseñanza de la fluidez. Así se acostumbran a las lecturas repetidas, pero sin olvidar la comprensión que estará presente con preguntas, discusiones, respuestas escritas...

Día 3. Lectura coral. Alumnado y profesor leen de forma coral todos juntos o dividiendo la clase en dos o tres grupos. El tercer día se remarca la necesidad de leer de forma fluida y expresiva.

Día 4. Lectura en pareja. Leen el texto en parejas por última vez. Se hacen las parejas por niveles, pero sin que haya diferencias muy grandes. Pueden leer juntos o uno lee a otro alumno. La forma que propone Khun (2020) para formar las parejas de una manera ajustada es ordenar a los estudiantes por rendimiento lector, dividir la lista por la mitad y juntar el 1º nombre de la segunda lista con el 1º de la primera lista y así sucesivamente.

Día 5. Actividades de ampliación. Se refiere a hacer un resumen o un esquema o un debate sobre el tema.

