

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Universidad de Oviedo
GRADO EN LOGOPEDIA

2023/2024

**MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA EN UN
COLEGIO VULNERABLE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Improving reading literacy in a vulnerable primary school.

Trabajo empírico

Alba Francos Ablanedo

Oviedo, junio 2024



Universidad de Oviedo

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. Alba Francos Ablanado, estudiante del Grado en Logopedia de la Facultad de Psicología,

DECLARO QUE:

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

En Oviedo, a 9 de junio de 2024

Firmado: *Alba Francos Ablanado*

Resumen

El alumnado vulnerable tiene mayores posibilidades de enfrentar dificultades en el aprendizaje de la lectura, lo que puede dar lugar al abandono escolar temprano. En este trabajo se plantea el papel del logopeda en la escuela para prevenir dificultades de lectura con todo el alumnado mediante un programa asistido, sistemático y explícito para la mejora de la fluidez y comprensión lectora. La muestra estuvo formada por 65 sujetos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de una escuela vulnerable implicada en el Programa PROA +. A través del TECLE y el ACL se creó el perfil lector del alumnado y se identificó el grupo de riesgo al que se dirigiría la intervención. Se tomaron medidas pretest y posttest de diferentes pruebas para estudiar la evolución del alumnado. Los resultados indican una reducción del riesgo lector y una mejora significativa del grupo de riesgo tras el entrenamiento, aunque no se han compensado las diferencias entre el grupo de riesgo y el grupo emergente sí se ha logrado un patrón de evolución estable que reduce la brecha del Efecto San Mateo. Lo que abre la puerta de colaboración entre logopedas y docentes para seguir perfeccionando la enseñanza de la lectura, mediante el entrenamiento de la fluidez lectora.

Palabras claves

Alumnado vulnerable, fluidez lectora, comprensión lectora, entrenamiento.

Abstract

Vulnerable pupils are more likely to face difficulties in learning to read, which can lead to early school leaving. This paper considers the role of the speech therapist in the school to prevent reading difficulties with all students through an assisted, systematic and explicit programme to improve reading fluency and comprehension. The sample consisted of 65 second and third cycle Primary School students from a vulnerable school involved in the PROA + Programme. The TECLE and ACL were used to create a reading profile of the pupils and to identify the at-risk group to be targeted by the intervention. Pre-test and post-test measures of different tests were taken to study the evolution of the pupils. The results indicate a reduction in reading risk and a significant improvement in the at-risk group after the training, although the differences between the at-risk group and the emerging group have not been compensated, a stable pattern of evolution has been achieved that reduces the gap of the San Mateo Effect. This opens the door to collaboration between speech therapists and teachers to continue improving the teaching of reading through reading fluency training.

Key words

Vulnerable students, reading fluency, reading comprehension, training.

INTRODUCCIÓN

La mayoría del alumnado aprende a leer con facilidad, pero se estima que un 30%, por ser vulnerable, puede presentar diversas dificultades para adquirir la competencia lectora (OCDE, 2023). En ese grupo se incluye al alumnado con dislexia, que representa un 7% de la población escolar (Yang et al., 2022). El plan lector de un centro debe responder al reto de enseñar a leer al amplio y diverso grupo de alumnado que, sin presentar un trastorno para aprender a leer de origen neurobiológico, está también expuesto al riesgo que representa la falta de competencia lectora a nivel educativo y social (Aguilar et al., 2017).

El alumnado vulnerable se asocia a un conjunto de factores individuales y sociales de distinta naturaleza que pueden repercutir en el aprendizaje de la lectura. Un centro se considera vulnerable cuando el 30% del alumnado entra en esa categoría (OCDE, 2023). La LOMLOE (2020), ley actual de educación, incluye en la denominación Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, (NEAE), a distintas categorías asociadas a la vulnerabilidad: alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad, retraso madurativo, trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastorno de atención o de aprendizaje, alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, en situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales especiales, desfase curricular o historia escolar compleja. Esta amplia diversidad se explica por factores intrapersonales vinculados al sujeto y también por factores interpersonales asociados al entorno y a la riqueza de las relaciones que el niño mantiene en él en su infancia (Álvarez-Rementería et al., 2022).

Entre los factores que subyacen a las barreras para adquirir la competencia lectora se encuentra la inadecuada instrucción, referida a la falta de formación del profesorado, de flexibilidad organizativa, de recursos materiales y personales (i.e. la falta de logopedas) (Didion et al., 2020; Sala et al., 2020). Por lo tanto, la diversidad educativa en lectura no siempre se acompaña de una respuesta educativa adecuada (Jiménez, 2019). Constituyendo para algunos alumnos una barrera en torno a la lectura, que llega a ser insalvable, y los aleja del nivel educativo de sus compañeros y de los objetivos establecidos con carácter general. Llegando incluso, si no se pone

remedio, al Abandono Escolar Temprano, en adelante (AET). El alumno repetidor que permanece desconectado del aprendizaje y aislado en el aula es el perfil típico de AET. (McCoach et al., 2006; Morrisroe, 2014).

Esta necesidad de proporcionar a la escuela personal docente especializado, coincide con la enorme preocupación del Consejo General de Colegios de Logopedas de España (CGCL) sobre la atención educativa que recibe el alumnado con problemas de comunicación y lenguaje en el marco de la escuela inclusiva (Sala et al., 2020). El CGCL recoge en ese documento una propuesta fundamentada del papel que puede desempeñar el logopeda dentro de un sistema educativo inclusivo. La situación internacional de la logopedia es distinta en otros países de la UE, formando parte tanto del ámbito sanitario como del educativo. El documento de Sala et al. (2020) es una propuesta que se dirige al Ministerio de Educación y Formación Profesional sugiriendo una acción de los logopedas en la escuela complementaria a la labor de los Maestros de Audición y Lenguaje.

Su participación en la escuela estaría gestionada, como el Proyecto Proa +, a nivel autonómico y debe ser promovida por los propios logopedas, diseñando actividades palanca para implementar -como se hace en este trabajo- estrategias de mejora (García-Alegre et al., 2022; Sala et al., 2020). La situación crítica que supone una tasa de AET 4 puntos por encima de la media europea, propició el ofrecimiento de los logopedas para formar parte de los profesionales especializados que colaboran con el desarrollo escolar del alumnado vulnerable. El ámbito 2 del Informe del MEFP (OCDE, 2023) se refiere a la necesidad de reforzar la especialización para atender a la diversidad.

Avanzando en la justificación de este trabajo, se debe remarcar que existe una relación estrecha entre vulnerabilidad educativa, abandono escolar y dificultades de lenguaje oral y escrito (OCDE, 2023; McCoach et al., 2006; Morrisroe, 2014; Protopapas et al., 2011; Pfof et al., 2014; Sala et al., 2020). La lectura, entre otro conjunto de factores, está en el origen del AET porque condiciona la implicación en el aprendizaje del alumnado vulnerable (Morrisroe, 2014).

Stanovich (1986, 2020) describió el Efecto San Mateo para explicar la evolución de las diferencias interindividuales del alumnado en el aprendizaje escolar con un

modelo de ventajas acumulativas. Según este efecto, la brecha de las diferencias iniciales lejos de acortarse aumenta y los que tienen menos en el inicio, el alumnado en situación de riesgo lector, se empobrecen más con la experiencia escolar. En otras palabras, una desventaja inicial en una determinada competencia (lectura, matemáticas, inglés, ...) tiende a aumentar porque en si misma engendra una situación desventajosa. Uno de los factores que más influye en el rendimiento final del alumnado es el rendimiento inicial.

Pfost et al. (2014) han obtenido en una revisión sistemática evidencia del efecto de las dificultades de lenguaje oral y lectura iniciales. Identificaron las tres posibles respuestas de la escuela ante esta situación de vulnerabilidad por dificultades en la lectura. El primer patrón de respuesta es el ya mencionado Efecto San Mateo, que se caracteriza por un aumento de las diferencias y mejora de los que presentan más rendimiento inicial. El segundo patrón es de ejecución estable y en este caso las diferencias ni aumentan ni disminuyen, los dos grupos crecen en paralelo manteniendo las distancias iniciales. El tercer patrón, el deseado por una escuela equitativa, es el patrón de compensación y consiste en que todos mejoran, pero los de bajo rendimiento lo hacen en mayor medida, compensando las diferencias iniciales.

Aguilar et al. (2017) realizan un seguimiento longitudinal de 1º a 5º de Educación Primaria de 51 alumnos evaluados anualmente con dos pruebas: el TECLLE (Test de Eficiencia Lectora) (Marín y Carrillo, 2021) y el ACL (Test de comprensión) (Catalá et al., 2001). En ese periodo de cinco cursos obtienen una evolución con un patrón estable que mantiene las diferencias superando de ese modo el Efecto San Mateo.

Para compensar esa diferencia inicial se describen a continuación tres etapas del aprendizaje de la lectura en las que se pueden desarrollar acciones educativas inclusivas para el alumnado vulnerable (Cuetos, 2008; NRP, 2000; Ripoll & Aguado, 2015; Sánchez et al., 2010).

1. Educación Infantil. En primer lugar, es importante realizar una detección temprana a partir del estudio de los precursores de la lectura en Educación Infantil. En este sentido Suárez-Coalla et al. (2013) sugieren detectar al alumnado con riesgo de dificultades de adquisición del código alfabético a partir de pruebas sobre dos

predictores: conciencia fonológica y denominación rápida. Además, proponen considerar otras variables de interés como el desarrollo léxico, el ambiente de lectura en el hogar o los juegos de palabras a los que los niños se exponen en el contexto familiar. En la misma línea se manifiesta la OCDE (2023), refiriéndose a la Educación Infantil como un periodo clave para reducir las diferencias. La conciencia fonológica y la denominación rápida son para Suárez-Coalla et al. (2013) predictores del rendimiento en decodificación (la conciencia fonológica) y en fluidez lectora (la denominación rápida).

2. Primer ciclo de Educación Primaria. En segundo lugar, en este primer ciclo el alumnado en riesgo recibiría una enseñanza basada en métodos fonéticos que siguen una marcha sintética uniendo unidades y no analítica, como hacen los métodos globales. Hay evidencia de que los métodos fonéticos son más eficaces para aprender a leer y escribir en lenguas transparentes como el español (Cuetos, 2008). Los niños con riesgo aprenderán con este método con mayor facilidad (Cuetos & Suárez-Coalla, 2009; Ripoll & Aguado, 2015). En esta etapa, en 2º de Educación Primaria se entrena también específicamente la fluidez lectora (Castejón et al., 2019).

3. Segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. En el segundo ciclo que comienza en el 3º curso, el alumnado se someterá a un programa sistemático y explícito de fluidez lectora que le acompañará hasta finalizar la Educación Primaria y será conveniente continuar con su aplicación en Educación Secundaria (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Sánchez et al., 2010). Este programa se integrará con un programa de comprensión.

El problema que se plantea en este trabajo es precisamente qué hacer con el alumnado de riesgo lector cuando es detectado a partir de 3º de Educación Primaria. El alumnado se detecta por un rendimiento lector bajo que no puede sostener el ritmo de aprendizaje en las distintas materias, es decir, la lectura empieza a impactar de lleno en el aprendizaje pues inicia el estudio y el alumnado que no tiene la competencia lectora necesaria encontrará una barrera ante un buen rendimiento escolar.

Lo más indicado para el alumnado en situación de riesgo en tercer curso tal y como señalaban Álvarez-Cañizo et al., (2020) y Sánchez et al. (2010) es, como para el resto del alumnado, un programa de fluidez lectora y comprensión si el alumnado ha

alcanzado una precisión suficiente de descodificación aplicando el principio alfabético. Al plantear estos contenidos se sigue el criterio del panel de expertos en lectura que constituyó el Gobierno de los EE. UU. para determinar qué aspectos son claves para la enseñanza de la lectura. El Nacional Reading Panel (NRP, 2000), en el año 2000, estableció los “big five” de la lectura que son los 5 contenidos esenciales para su enseñanza entre los que se encuentra: la fluidez lectora, la conciencia fonológica, el principio alfabético, el vocabulario y la comprensión (NRP, 2000). Por lo tanto, un programa de fluidez puede convertir el Efecto San Mateo que abre la brecha de las diferencias, en un patrón de compensación o estabilización de las diferencias. Y de un modo indirecto un programa eficiente de fluidez lectora y comprensión puede reducir en el alumnado vulnerable las dificultades para aprender asociadas a la lectura y también el AET.

La fluidez lectora es una habilidad que se desarrolla a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria a partir de la práctica lectora y está formada por tres contenidos bien diferenciados: precisión, velocidad y prosodia (Castejón et al., 2015; Cuetos et al., 2009; Suárez-Coalla et al., 2016). La meta final de un programa de fluidez lectora es apoyar al alumnado para leer como habla con una velocidad suficiente y una expresividad natural.

La fluidez está relacionada con la comprensión, pero esta relación es compleja. Hay evidencia de que la automaticidad que se expresa en la velocidad permite destinar recursos a la comprensión lectora pero no facilita esa comprensión (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Perfetti, 1985; Sánchez et al., 2010). Leer más rápido no lleva necesariamente a comprender mejor, de hecho, hay personas que leen rápido sin enterarse de lo que leen. Sin embargo, la relación entre comprensión y prosodia parece más profunda (Álvarez-Cañizo et al., 2018; Álvarez-Cañizo et al., 2020) y este componente se adquiere más tardíamente cuando ya se ha alcanzado cierto nivel de automaticidad.

De acuerdo con lo planteado en esta introducción, para el alumnado con riesgo lector detectado a partir de 3º de Educación Primaria se propone un programa de fluidez en niveles que parta de la palabra y continúe con la unión de dos palabras para llegar a la frase y el texto (Cuetos & Suárez-Coalla, 2009; Suárez-Coalla & Cuetos,

2016). En el último nivel se incluye el trabajo específico de la prosodia. Por otro lado, el programa será de aplicación individual por dos logopedas en breves sesiones de 5 minutos en las que el alumnado de riesgo leerá con una logopeda listas de palabras con una jerarquía de dificultad establecida a partir de la frecuencia y la longitud, partiendo de palabras frecuentes cortas para llegar a palabras de baja frecuencia largas (Martínez y García-Pérez, 2008). Con las mismas palabras leídas en el primer nivel se formarán grupos de palabras en el segundo y frases y textos en el tercero. En el programa para garantizar el dominio de la vía subléxica, que precede la secuenciación de fonemas, se leerán también pseudopalabras de distinta longitud (estímulos con forma de palabra pero que carecen de significado). El dominio de la vía léxica que es más directo se logra a partir del dominio de la vía subléxica (Castejón et al., 2015; Cuetos, 2008; Cuetos y Suárez Coalla, 2016).

Se trata de un programa de fluidez lectora asistido, sistemático y explícito. En los programas asistidos el lector cuenta con un modelo y guía que proporciona supervisión y ayuda, muestra y corrige los errores, lo que resulta más efectivo para este tipo de alumnos (Ripoll y Aguado, 2015). El programa se realiza con un adulto realizando lectura en voz alta que puede ser pareada, haciendo teatro o no.

Para diseñar el programa se tuvieron en cuenta sugerencias tomadas de otros programas previos como, por ejemplo, el uso del moldeado detectando y corrigiendo errores; contar con un criterio de repeticiones que puede ser como sugieren Ripoll y Aguado (2015) llegar a leer sin errores y no más de 5 veces cada lista. Otra sugerencia para el alumnado de riesgo es hacer un programa sistemático ordenando las listas y textos en una jerarquía de dificultad para adaptar el material al nivel inicial del aprendiz. De este modo es importante seleccionar el inicio óptimo para cada sujeto. También se consideró oportuna la propuesta de hacer evidente la evolución proporcionando ayudas frías y cálidas (Chard et al., 2009). Por último, se optó por valorar el efecto del entrenamiento en la eficacia lectora y la comprensión utilizando el TECCEL y el ACL (Aguilar et al., 2017). En relación con la comprensión se tendrá en cuenta que Soriano et al. (2011) obtuvieron mejoras en comprensión, pero no en fluidez. Este resultado se explica porque practicaron 4 veces la lectura en voz baja del texto. Al realizar el programa completo en voz alta partimos de la expectativa de que el programa mejore la fluidez y también la comprensión.

El objetivo de este trabajo es mejorar mediante un programa de fluidez asistido, explícito y sistemático el rendimiento lector del alumnado en situación de riesgo en tres habilidades: el reconocimiento de palabras y pseudopalabras medido con el PROLEC-R (Cuetos et al., 2014), en la eficacia lectora medida con el TECLE (Carrillo & Marín, 1999; Marín y Carrillo, 2021) y en comprensión lectora medida con el ACL (Catalá et al., 2001). También se valorará la ganancia y se calculará también la ganancia del grupo de clase para determinar si la ganancia del grupo de riesgo y del grupo emergente es similar, reduce las diferencias o las aumenta. Por otro lado, se estudiará la relación entre los componentes del programa entre automaticidad y comprensión y entre prosodia y comprensión.

La hipótesis es que el programa por su especificidad y seguimiento de estudios previos tenga un efecto significativo en las tres pruebas mencionadas: lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R, eficacia lectora del TECLE y comprensión lectora del ACL y permita evitar el Efecto San Mateo tal como lo evidenciaron el 67,9% de los estudios revisados por Pfof et al., 2014)

METODOLOGÍA

Muestra

Se seleccionó una muestra de 65 sujetos pertenecientes al segundo y tercer ciclo de educación primaria del colegio público Pablo Miaja, colaborador de la Universidad de Oviedo en la realización del programa “Rescate Lector” del proyecto PROA+. Debido a la colaboración establecida, la muestra de este estudio es de tipo no probabilística y seleccionada por conveniencia.

En estos ciclos escolares, el colegio cuenta con: 13 alumnos en 3º, 17 alumnos en 4º, 17 alumnos en 5º y 18 alumnos en 6º de primaria. En cuanto al sexo de los participantes, la muestra está formada por 27 alumnas y 38 alumnos. La edad cronológica en meses del grupo es de 127,63 meses (DT=14,30). En la Tabla 1 se detallan por curso los datos mencionados.

Tabla 1.

Número de sujetos distribuidos por curso, sexo y edad cronológica en meses.

| Curso | Sexo | N | Edad | |
|-------|--------|----|--------|-------|
| | | | M | DT |
| 3° | Mujer | 8 | 111,88 | 6,105 |
| | Hombre | 5 | 107,80 | 6,83 |
| 4° | Mujer | 7 | 119 | 5,09 |
| | Hombre | 10 | 117,30 | 5,67 |
| 5° | Mujer | 7 | 133,43 | 6,528 |
| | Hombre | 10 | 131,60 | 5,680 |
| 6° | Mujer | 5 | 143,20 | 4,438 |
| | Hombre | 13 | 145,38 | 5,157 |

A partir del total de la muestra se estableció el grupo de riesgo al que se dirigiría la intervención y se ampliaron los perfiles del alumnado con la aportación de otras informaciones relevantes, como el lugar de procedencia, situación familiar, dificultades escolares u otros datos de interés. Estos datos resultan especialmente útiles debido a las características del colegio, alrededor de un 80% de sus escolarizados inmigraron de otros países, siendo algunos de estos: Marruecos, Rumanía, China, Letonia, pero es su gran mayoría alumnado de origen hispanoamericano.

El centro cuenta con una estimación de 150 alumnos/as divididos en los ciclos de Educación Infantil y Primaria. Un 20% del alumnado tiene necesidades específicas de apoyo. La plantilla del centro está formada por 20 maestros entre los cuales podemos encontrar 1 Orientadora, 2 maestras de Audición y Lenguaje y 2 de Pedagogía terapéutica. Además, el centro cuenta con una auxiliar educadora, una mediadora comunicativa, una fisioterapeuta y una PTSC (profesora técnica de Servicios a la comunidad).

Variables

La variable independiente de la investigación es el entrenamiento en fluidez lectora, aunque son muchas las variables que participan en el aprendizaje escolar que no se ha controlado: como el sexo, la edad, el curso, la inteligencia, la competencia inicial, la familia, el profesorado... Por otro lado, las variables dependientes son la mejora en la eficacia lectora medida por el TECLE, la comprensión lectora medida por el ACL y la lectura de palabras medida con las subpruebas del PROLEC-R.

Instrumentos

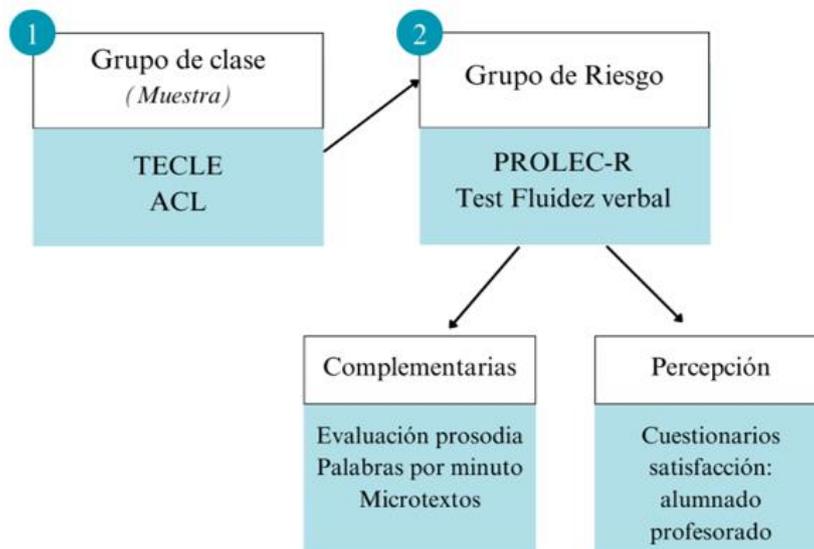
A lo largo del programa se emplearon diferentes pruebas con el fin de realizar la evaluación de la lectura de los sujetos y un seguimiento objetivable de la evolución. El criterio que se tuvo en cuenta para la selección de las pruebas fue emplear pruebas de aplicación colectiva que facilitasen la determinación del alumnado de riesgo.

Se evaluó la eficacia lectora con el TECLE (Test Colectivo de Eficacia Lectora) (Marín y Carrillo, 2021) la comprensión lectora con la prueba ACL (Catalá et al., 2001), los procesos léxicos con dos subpruebas del PROLEC-R (*lectura de palabras* y *lectura de pseudopalabras*) (Cuetos et al., 2014) y la fluidez verbal con el Test de Fluidez Verbal (García et al., 2012). Además de realizar pruebas complementarias al grupo riesgo durante la intervención del programa para evaluar: el número de palabras por minuto, la prosodia y la comprensión lectora. De manera paralela, también se realizó un cuestionario de satisfacción a los tutores y a los alumnos para conocer su percepción del programa y de los resultados obtenidos.

Por tanto, podemos dividir los instrumentos utilizados en 2 categorías: los empleados en la muestra total y los empleados al grupo de riesgo (Figura 1).

Figura 1

Esquema de las pruebas utilizadas.



1. Instrumentos aplicados al grupo de clase: TECLE y ACL.

Se estableció la selección del grupo de intervención clasificando al alumnado en tres niveles, en función de las puntuaciones obtenidas en el TECLE: *riesgo*, *emergente* y *establecido*. Los alumnos con puntuaciones en el nivel *riesgo* fueron seleccionados para configurar el grupo de intervención, a esto se añadieron algunos alumnos de nivel *emergente* por indicación del profesorado.

Se empleó el TECLE (Test Colectivo de Eficacia Lectora) (Marín & Carrillo, 2021) debido a las ventajas que aporta en cuanto a la aplicación y fiabilidad. Es una prueba sencilla, rápida, de fácil corrección y de aplicación colectiva que evalúa la habilidad lectora del alumnado midiendo la comprensión, la precisión y la velocidad lectora. El alpha de Cronbach y la técnica split-half tiene valores altos ($\alpha = .966$ and $r = .986$, respectivamente). (Alegría et al., 2020)

Está formado por 64 ítems con cuatro opciones de respuesta. El alumno se enfrenta a frases incompletas que deberá completar eligiendo la palabra correcta. Las posibles opciones de respuesta son: la palabra correcta, una pseudopalabra, una

palabra con parecido fonológico o una palabra parecida a nivel visual (por ejemplo, Ana puso los platos sobre la... /meva/- /mesa/- /mefa/- /meca/). A medida que el alumno avance en la prueba la dificultad aumentará. El tiempo de aplicación de la prueba es de 5 minutos y está dirigida a alumnos desde 2º a 6º curso de educación primaria.

En la Tabla 2 se muestran los baremos de la prueba en función de las medias y DT obtenidas en trabajos previos (Carrillo et. al, 2011; Carrillo y Alegría, 2009).

Tabla 2

Baremos TECLE

| | 3º | 4º | 5º | 6º |
|--------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|
| <i>Riesgo</i> | <16,7 | <20,6 | <26,5 | <31,2 |
| <i>Emergente</i> | DT 7,1 16,7-23,8 (M)-30,9 | DT 7,8 20,6-28,4(M)-36,2 | DT8,8 26,5-35,3(M)-44,1 | DT 9,8 31,2-41(M)-50,8 |
| <i>Establecido</i> | >30,9 | >36,2 | >44,1 | >50,8 |

La Prueba de Comprensión Lectora ACL está desarrollada por Catalá et al. (2001), al igual que la anterior prueba está baremada y es de aplicación colectiva. Está compuesta por diversos textos de diferentes modalidades y niveles de dificultad, relacionados con las distintas áreas curriculares de primaria. Los textos son cortos, variados y atractivos para el alumnado y han sido considerados a partir de la taxonomía de Barret (Clymer, 1972, como se citó en Ayuso et al., 2023). Según esta taxonomía se diferencian varias dimensiones cognitivas:

- La comprensión literal: consiste en la identificación de las ideas principales, el porqué de los hechos y su posterior efecto.
- La reorganización: la capacidad de resumir, clasificar, esquematizar y sintetizar.
- La comprensión inferencial o interpretativa: la predicción de resultados, deducción de ideas, de comparaciones a partir de detalles del texto o conocimientos previos de la persona.

- La comprensión crítica o de juicio: realizar juicios a partir de las propias ideas del lector o teniendo la cuenta lo leído en la historia.

Por ello, el alumno debe sacar conclusiones, realizar inferencias, relacionar conceptos, resumir, emitir juicios, secuenciar, etc. Valorando la comprensión lectora de una manera completa y no limitándose al recuerdo inmediato de la información.

El ACL está dirigido a todo el ciclo de educación primaria y se divide en seis subpruebas, cada una destinada a cada curso. En el segundo ciclo de educación: en tercero la prueba está formada por 7 textos con 25 ítems y en cuarto por 8 textos con 28 ítems. Mientras que en el tercer ciclo: en quinto la prueba está formada por 10 textos con 35 ítems y en sexto por 10 textos con 36 ítems. Las preguntas son cerradas y de elección múltiple con cinco alternativas posibles.

Respecto a la corrección de la prueba, se atribuye un 1 punto por cada respuesta correcta y 0 por cada respuesta incorrecta o no contestada. A partir de la puntuación total se realiza el decatipo de cada alumno/a en función al baremo de la prueba.

Con todos los datos obtenidos con el TECLE y el ACL se realiza el perfil lector de cada curso. Este se realiza tanto al inicio del curso como al final para poder observar la evolución del alumnado Tabla 3.

Tabla 3

Hoja de registro del perfil lector

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

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

Se realiza una tabla para cada curso, indicando el curso y las fechas en las que se realizó. Se recogen tanto las puntuaciones pre como post de ambas pruebas en función de las fechas, señaladas en la tabla bajo “S/O” (fecha de la evaluación pre con lugar en los meses de septiembre/octubre) y “M” (fecha de la evaluación post con lugar en el mes de mayo).

La tabla está formada por seis columnas. En la primera se rellenan los datos del alumnado con su nombre y número en función del orden de lista de la clase. En la segunda se rellenan las puntuaciones pre y post del TECLE. La tercera, cuarta y quinta columna hacen referencia a la prueba ACL, en la columna “PE” el tutor hace una estimación de la puntuación que obtendrá cada alumno, mientras que en la columna “PT” se rellena con la puntuación real obtenida, lo que permite realizar una comparativa. En la columna “Decatipo” se colorea de verde las casillas en función del baremo.

Por último, en la columna “Fluidez” el docente establece el nivel de cada niño según la clasificación del Anexo 1. Esta clasificación está basada en la Escala de Fluidez Lectora en español (EFLE) (González-Trujillo et al., 2014). El docente valora diferentes aspectos de la lectura del alumnado como la prosodia, la velocidad, la precisión, realizando así una visión general. En la clasificación se diferencian cuatro grupos por lo que la identificación de cada tipo resulta más sencilla para los docentes.

2. Instrumentos aplicados al grupo de riesgo: PROLEC-R y Test de fluidez verbal.

Tras la selección del grupo de riesgo se aplicaron las pruebas PROLEC-R (Cuetos et al., 2014) y el Test de Fluidez Verbal (García et al., 2012) durante la tercera semana de noviembre (evaluación inicial) y a principios de mayo (evaluación final). Estas pruebas son aplicadas por las estudiantes de logopedia involucradas en el proyecto de manera individual a cada alumno/a.

Se seleccionaron las subpruebas del PROLEC-R *lectura de palabras* y *lectura de pseudopalabras*, relacionadas con la evaluación de los procesos léxicos o reconocimiento visual de las palabras. Estas pruebas están formadas por 40 ítems y 3 ítems de ejemplo. Las palabras tienen una longitud variable entre 5 y 8 letras con diferentes estructuras silábicas. En lectura de palabras se intercalan palabras de alta y

de baja frecuencia, mientras que en lectura de pseudopalabras se utilizan las mismas palabras, pero transformadas, lo que permite comparar la ejecución de la lectura y el efecto lexicalidad.

Para su corrección se contaron como errores las repeticiones, bloqueos, errores de decodificación o errores semánticos. No se tuvieron en cuenta errores fonológicos como rotacismos o variables correspondientes al dialecto geográfico. Se calcularon las puntuaciones directas de cada niño y se determinó el nivel en función de los baremos de la prueba (Normal, Dificultad Leve y Dificultad Severa).

El Test de Fluidez Verbal de García et al. (2012) permite evaluar la capacidad de producción verbal espontánea del alumno, distinguiendo entre FVF (fluidez verbal fonológica) y FVS (fluidez verbal semántica). Para evaluar la FVF se le pide al alumno que diga palabras que empiecen por una letra en concreto (F, A y M) y para la FVS elementos de una misma categoría (animales). El sujeto tiene un minuto para contestar por cada categoría. Antes de iniciar la prueba se realizan dos ejemplos para asegurar que la prueba se ha entendido.

Para su corrección se registran todas las palabras producidas en cada categoría y se cuenta con 1 punto por cada palabra bien contestada, eliminando las repetidas, nombres propios o las derivaciones. Se suma los puntos de las categorías correspondientes a FVF y por otro lado las correspondientes a FVS, el ejemplo no se tiene en cuenta de cara a la puntuación. Con la edad de cada sujeto calculada en meses y las puntuaciones en FVF y en FVS, se consultan los baremos de la prueba y se obtiene el percentil de cada niño.

2.1 Pruebas complementarias: palabras por minuto, evaluación de la prosodia y microtextos.

A lo largo del entrenamiento se obtuvo el número de palabras leídas en un minuto de cada alumno utilizando un texto adecuado al nivel del curso escolar y otro texto creado con Chat GPT (Anexo 2) con palabras empleadas en el primer nivel del entrenamiento.

Por otro lado, en el nivel 4 del entrenamiento se realizó una evaluación de la prosodia que consistía en la lectura de una serie de pseudopalabras en las que variaba la posición del acento, la lectura de frases con las mismas pseudopalabras y la lectura de un diálogo (Anexo 3). En este se evaluaba de manera observacional la producción de las interrogativas absolutas, parciales, exclamaciones, la continuidad, la comprensión y el tiempo de lectura de las 300 palabras del texto.

A su vez, los profesores realizaron en el aula una prueba individual con microtextos para evaluar la comprensión. (Anexo 4)

Se realizó una medida pretest y posttest de las palabras leídas en un minuto de ambos textos y de la prueba de microtextos.

2.2 Pruebas de percepción: cuestionario satisfacción del alumno y del profesorado.

Por último, para conocer la percepción que tenía el alumno sobre su lectura y sobre el programa se realizó un cuestionario de satisfacción individualizado Anexo 5. También se formuló uno específico para el profesorado, donde este evaluaba a cada alumno y daba su opinión sobre el programa Anexo 6.

DISEÑO

Esta investigación se centra en un diseño cuasiexperimental por la naturaleza de la población del estudio y los objetivos que presenta. En lugar de realizar una asignación aleatoria de los participantes, empleando un grupo experimental y otro de control, se ha optado por seleccionar a un único grupo con riesgo lector.

Este programa pretende proporcionar una intervención efectiva en fluidez y comprensión lectora, cubriendo así la necesidad educativa de mejorar la lectura en el alumnado de riesgo. Por ello, podemos justificar la ausencia de un grupo de control.

Otro elemento clave en el diseño de este programa es el enfoque pretest y posttest, que nos permite llevar a cabo un seguimiento de la aplicación del programa y una evaluación del impacto de la intervención, para averiguar si el programa es o no es eficaz.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento de este programa inició en octubre, teniendo lugar las primeras reuniones para su organización y búsqueda de información. A finales de mes aproximadamente, tuvo lugar la primera reunión con el centro, en la que estuvieron presentes el organizador del proyecto Rescate Lector, las dos alumnas de logopedia implicadas, el director del centro, la orientadora, una de las maestras AL y los tutores de los cursos participantes.

En esta reunión se analizaron los perfiles lectores del alumnado descritos a partir de las puntuaciones en las pruebas TECLE y ACL, administradas por el centro. A partir de las puntuaciones obtenidas en el TECLE se procedió a la clasificación del alumnado en los niveles de riesgo, emergente y establecido, elaborando así el grupo de riesgo sobre el que se dirigiría la intervención. Además, esta reunión sirvió como presentación de las alumnas de logopedia que llevarían a cabo la intervención con el equipo del centro y para planificar del horario que se dispondría.

El programa comenzó en noviembre, distribuyéndose en 3 etapas: evaluación inicial, entrenamiento y evaluación final.

En la primera etapa, se realizó la evaluación inicial durante la tercera semana de noviembre. En la segunda etapa, destinada al entrenamiento se debe distinguir el entrenamiento realizado en fluidez lectora, llevado a cabo por las estudiantes de logopedia, del entrenamiento en comprensión lectora, llevado a cabo en el aula por los profesores.

En este último se instruyó a los tutores sobre cuestiones básicas de la enseñanza de la lectura a partir de una serie de reuniones expositivas dirigidas por el organizador del programa. En ellas se expuso información basada en la evidencia a cerca de lo que eran realmente la fluidez y la comprensión e ideas de como trabajarla e incluir su trabajo en el aula. Explicando a su vez la prueba de microtextos aplicada por los tutores.

En cuanto al entrenamiento de la fluidez se establecieron 4 niveles:

- 1º nivel: listas de una palabra. En ellas se presentan 10 listas de 10 palabras cada una, en las que se va aumentando la dificultad en función de la longitud y la frecuencia. (Martín & Pérez, 2008). (Anexo 7).
- 2º nivel: listas de 2 palabras. En ellas se presentan dos columnas de 5 filas con 2 palabras por columna, en las que al igual que en el anterior nivel va aumentando la dificultad. En este apartado se incorporaron pseudopalabras. (Anexo 8).
- 3º nivel: frases. En ellas se presentan una serie de frases que van aumentando en complejidad y están elaboradas con algunas de las palabras ya trabajadas en los niveles anteriores. (Anexo 9).
- 4º nivel: prosodia. Este nivel es distinto a los anteriores, puesto que se van realizando diferentes actividades para trabajar el acento, la continuidad, la segmentación, la puntuación, la expresividad y las emociones que encierra el texto. Realizando actividades de lectura de pseudopalabras con patrón rítmico, frases interrogativas directas, interrogativas parciales, frases exclamativas con diferentes emociones, diálogos, palabras saltarinas, etc. (Anexo 10).

El entrenamiento se realizó de manera sistemática siguiendo las indicaciones del Anexo 11. La duración del programa fue de cuatro días por semana con un promedio de 43 días ($DT = 6,17$), destinando una hora a cada curso cada día. De tal manera que las estudiantes implicadas acudían al centro tres horas cada día para realizar la intervención en 4º, 5º y 6º, ya que en 3º no se aplicaba pues el tutor decidió integrar el programa en el aula. Las estudiantes se dividieron los horarios acudiendo cada una dos días por semana. Los alumnos salían uno a uno, para trabajar de manera individualizada y poder atender mejor las necesidades de cada niño/a.

Cuando la mayoría de los niños acababan un nivel, las logopedas realizaban unas sesiones de repaso con actividades lúdicas para asegurarse de que las palabras trabajadas habían sido afianzadas y los alumnos no cometían errores. Algunas de estas actividades se pueden ver en el Anexo 12.

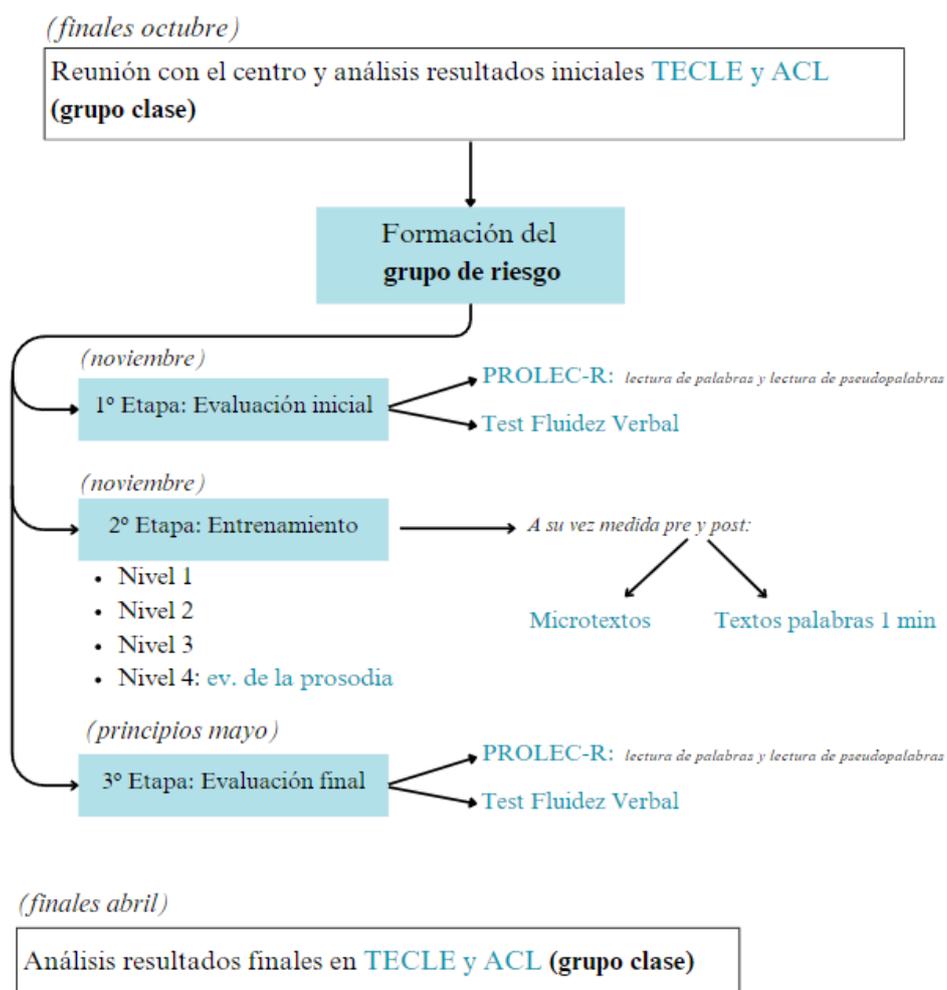
Durante la realización del entrenamiento se realizó la evaluación de las palabras por minuto con los dos textos, obteniendo medidas pretest y postest.

En la última etapa, las logopedas a cargo realizaron la evaluación final volviendo a aplicar al grupo de intervención las subpruebas del PROLEC-R y el Test de Fluidez Verbal. Esta evaluación final se realizó durante las primeras semanas de mayo. A su vez el centro volvió a aplicar el TECLE y ACL al total de la muestra durante la última semana de abril. Posteriormente se pasó a la corrección y análisis de las puntuaciones obtenidas.

En la Figura 2 se detalla de manera visual el procedimiento del programa.

Figura 2

Esquema del programa.



ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis estadístico se utilizó el software IBM SPSS versión 22, donde se creó una base de datos con las puntuaciones de las pruebas y los datos del alumnado. Se calcularon las frecuencias, los estadísticos descriptivos y las pruebas t para analizar la existencia de diferencias significativas. Se emplearon las pruebas t para muestras emparejadas para estudiar las diferencias del grupo de riesgo entre las medidas pre-post y las pruebas t para muestras independientes para estudiar las diferencias del grupo del riesgo con el resto de la muestra. Además, se elaboró la variable ganancia para estudiar la mejoría en TECLE y ACL y se empleó la correlación de Pearson para el análisis de la relación entre algunas pruebas. Finalmente se aplicó una encuesta de satisfacción al profesorado participante.

Otra herramienta empleada fue la metodología simplificada para el cálculo del tamaño del efecto con la *d* de Cohen descrita en Thalheimer y Cook (2002). En la Figura 3 se detalla su interpretación. Además, se empleó el baremo del TECLE, recogido en la Tabla 2, para la clasificación del alumnado en los diferentes niveles.

Figura 3

Interpretación del tamaño del efecto

Insignificante → ($\geq -0.15, < 0.15$)

Pequeño → ($\geq 0.15, < 0.40$)

Mediano → ($\geq 0.40, < 0.75$)

Grande → ($\geq 0.75, < 1.10$)

Muy grande → ($\geq 1.10, < 1.45$)

Enorme → (> 1.45)

RESULTADOS

Con los resultados que se presentan a continuación se pretenden confirmar las hipótesis planteadas, para ello se lleva a cabo un análisis en diferentes apartados. En primer lugar, se estudiaron los resultados obtenidos en el TECLE identificando las frecuencias por cursos y niveles. Posteriormente se procedió al análisis de los estadísticos descriptivos, de las diferencias significativas, el tamaño del efecto y el análisis de la variable ganancia. En segundo lugar, se siguió el mismo patrón con los resultados del ACL. En tercer lugar, se realizó el análisis del PROLEC-R estudiando los estadísticos descriptivos, medias t y tamaños del efecto. En quinto y sexto lugar, se realizaron los mismos análisis para la prueba de lectura de textos y el Test de Fluidez Verbal. En séptimo lugar, se estudió la correlación de otras pruebas realizadas y a continuación se analizó la variable sexo y los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción.

1.Resultados TECLE.

Se inicia realizando el análisis de las frecuencias y se observa la distribución del alumnado en los diferentes niveles. Al inicio, se observa que la mayor parte del alumnado se distribuye en el nivel de riesgo con un 69,2%. Al final del programa este se reduce a un 40%, observándose por tanto un incremento en el nivel emergente. Respecto a otros colegios en los que se ha implementado un rescate lector, llama la atención el reducido número de alumnos en el nivel establecido. En la Figura 4 se observa esta distribución de manera gráfica.

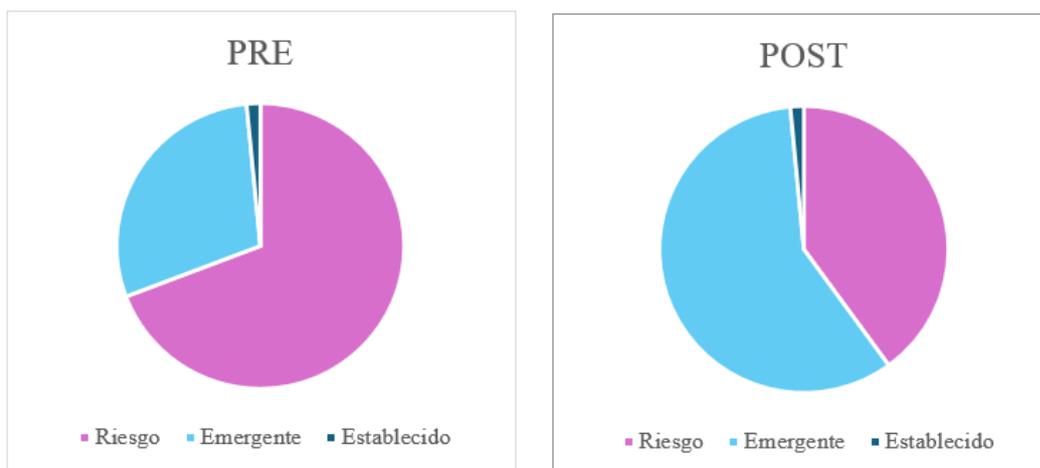
Tabla 4

Frecuencias y porcentajes del alumnado según el nivel

| | PRE | | POST | |
|-------------|-----|--------|------|--------|
| | N | % | N | % |
| Riesgo | 45 | 69,20% | 26 | 40,00% |
| Emergente | 19 | 29,20% | 38 | 58,50% |
| Establecido | 1 | 1,50% | 1 | 1,50% |

Figura 4

Distribución del alumnado



Realizando el análisis por cursos, destaca tercero con la totalidad del alumnado en el nivel de riesgo antes de iniciar el programa y su posterior reducción a 6. En cuarto, resulta llamativo ver el intercambio del número de alumnos entre los niveles de riesgo y emergente al finalizar el programa. En quinto y sexto no se observan cambios tan notorios como en los anteriores cursos, pero destacan dos alumnos de quinto que abandonan el nivel de riesgo y uno en el caso de sexto.

Tabla 5

Frecuencias en función del curso

| Curso | PRE | | | N | POST | | | Curso |
|-------|--------|-----------|-------------|----|--------|-----------|-------------|-------|
| | Riesgo | Emergente | Establecido | | Riesgo | Emergente | Establecido | |
| 3° | 13 | 0 | 0 | 13 | 6 | 7 | 0 | 3° |
| 4° | 13 | 4 | 0 | 17 | 4 | 13 | 0 | 4° |
| 5° | 11 | 6 | 0 | 17 | 9 | 8 | 0 | 5° |
| 6° | 8 | 9 | 1 | 18 | 7 | 10 | 1 | 6° |
| Total | 45 | 19 | 1 | 65 | 26 | 38 | 1 | Total |

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos TECLE para todo el grupo.

| Estadísticos descriptivos | | | |
|---------------------------|----|-------|---------------------|
| | N | Media | Desviación estándar |
| TECLE_PRE | 64 | 20,55 | 11,151 |
| TECLE_POST | 65 | 24,62 | 10,615 |
| N válido (por lista) | 64 | | |

En la Tabla 7 se puede observar cómo se va incrementando la puntuación en todos los cursos, que la DT es superior en el segundo ciclo y que en el post la DT no se ha reducido.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos TECLE por cursos.

| | | N | Media | Desviación estándar |
|------------|-------|----|-------|---------------------|
| TECLE_PRE | 3° | 12 | 9,75 | 5,545 |
| | 4° | 17 | 18,06 | 6,139 |
| | 5° | 17 | 20,88 | 7,140 |
| | 6° | 18 | 29,78 | 13,366 |
| | Total | 64 | 20,55 | 11,151 |
| TECLE_POST | 3° | 13 | 15,69 | 4,171 |
| | 4° | 17 | 20,94 | 5,528 |
| | 5° | 17 | 26,35 | 7,874 |
| | 6° | 18 | 32,89 | 13,226 |
| | Total | 65 | 24,62 | 10,615 |

Posteriormente, presentan los resultados del TECLE por niveles donde puede verse que la ganancia ha sido mayor en el grupo en más de 5 puntos, mientras que en el grupo emergente la ganancia no llega a 1 punto.

Tabla 8*Estadísticos descriptivos TECLE por niveles.*

| | | N | Media | Desviación estándar |
|------------|-------------|----|-------|------------------------|
| TECLE_PRE | Riesgo | 44 | 14,70 | 6,049 |
| | Emergente | 19 | 32,16 | 6,946 |
| | Establecido | 1 | 57,00 | . |
| | Total | 64 | 20,55 | 11,151 |
| TECLE_POST | Riesgo | 45 | 20,27 | 7,219 |
| | Emergente | 19 | 32,95 | 8,663 |
| | Establecido | 1 | 62,00 | . |
| | Total | 65 | 24,62 | 10,615 |

A través de las pruebas t para muestras emparejadas se analizaron las diferencias significativas entre las puntuaciones pre y post del TECLE, observando ($t(42) = 7,47$, $p = .000$) con un tamaño de efecto grande ($d = 1,14$) en el total del grupo de riesgo. Realizando el análisis por cursos del grupo de riesgo se obtuvo: en tercero ($t(11) = -4,46$, $p = .001$) con un tamaño del efecto muy grande $d = 1,35$, en cuarto ($t(12) = -2,54$, $p = .026$) con efecto mediano $d = 0,73$, en quinto ($t(10) = -4,88$, $p = .001$) $d = 1,55$ muy grande y en sexto ($t(7) = -3,45$, $p = .011$) con un tamaño del efecto muy grande $d = 1,31$.

Dado que se observa que hay mayor ganancia en el grupo de riesgo se decide generar la variable ganancia y realizar las pruebas t para muestras independientes que indicaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de riesgo y el grupo emergentes ($t(61) = 3157$; $p = .002$) con un tamaño del efecto grande ($d = .85$).

2. Resultados ACL.

Se inicia presentando los estadísticos descriptivos del ACL para todo el grupo (Tabla 9) y en función de cada curso (Tabla 10)

Tabla 9*Estadísticos descriptivos ACL para todo el grupo.*

| Estadísticos descriptivos | | | |
|----------------------------------|----|-------|---------------------|
| | N | Media | Desviación estándar |
| ACL_PRE | 64 | 12,42 | 6,529 |
| ACL_POST | 65 | 13,77 | 5,445 |
| N válido (por lista) | 64 | | |

Tabla 10*Estadísticos descriptivos ACL en función del curso.*

| Descriptivos | | | | |
|---------------------|-------|----|-------|---------------------|
| | | N | Media | Desviación estándar |
| ACL_PRE | 3° | 12 | 8,00 | 4,090 |
| | 4° | 17 | 14,35 | 5,820 |
| | 5° | 17 | 11,00 | 6,699 |
| | 6° | 18 | 14,89 | 6,859 |
| | Total | 64 | 12,42 | 6,529 |
| ACL_POST | 3° | 13 | 10,38 | 3,841 |
| | 4° | 17 | 15,71 | 6,202 |
| | 5° | 17 | 13,53 | 4,515 |
| | 6° | 18 | 14,61 | 5,700 |
| | Total | 65 | 13,77 | 5,445 |

Resulta llamativo ver una mejora de las medias en todos los cursos menos en el caso de sexto. La puntuación media de cada curso correspondería a los siguientes decatipos (Tabla 11)

Tabla 11*Puntuación media del ACL en decatipos.*

| | Curso | N | M | Decatipo | Interpretación |
|----------|-------|----|-------|----------|-------------------------------|
| ACL PRE | 3° | 12 | 8 | 3 | Nivel bajo |
| | 4° | 17 | 14,35 | 4 | Nivel moderadamente bajo |
| | 5° | 17 | 11 | 3 | Nivel bajo |
| | 6° | 18 | 14,89 | 4 | Nivel moderadamente bajo |
| ACL POST | 3° | 13 | 10,38 | 4 | Nivel moderadamente bajo |
| | 4° | 17 | 15,71 | 5 | Nivel dentro de la normalidad |
| | 5° | 17 | 13,53 | 4 | Nivel moderadamente bajo |
| | 6° | 18 | 14,61 | 4 | Nivel moderadamente bajo |

Destacando que solo cuarto al finalizar el programa obtiene un nivel en la prueba dentro de la normalidad.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos ACL en función nivel.

| | | Descriptivos | | |
|----------|-------------|---------------------|-------|---------------------|
| | | N | Media | Desviación estándar |
| ACL_PRE | Riesgo | 44 | 10,84 | 5,661 |
| | Emergente | 19 | 15,84 | 7,282 |
| | Establecido | 1 | 17,00 | . |
| | Total | 64 | 12,42 | 6,529 |
| ACL_POST | Riesgo | 45 | 12,22 | 4,814 |
| | Emergente | 19 | 17,21 | 5,412 |
| | Establecido | 1 | 18,00 | . |
| | Total | 65 | 13,77 | 5,445 |

Mediante las medias t para muestras emparejadas en el grupo de riesgo se obtuvo ($t(43)=-1,57, p=.123$) lo que indica que no existen diferencias significativas. En el análisis por cursos tampoco se observan estas diferencias. Por último, se genera la variable ganancia y se analizan las medias t para muestras relacionadas, observando diferencias significativas.

3. Resultados PROLEC-R

Tabla 13

Estadísticos descriptivos PROLEC-R.

| Estadísticos descriptivos | | | |
|----------------------------------|----|-------|---------------------|
| | N | Media | Desviación estándar |
| PD lec pal PRE | 50 | 83,48 | 43,900 |
| PD lec pal POST | 50 | 96,16 | 43,688 |
| PD lec pseudo PRE | 50 | 48,52 | 23,402 |
| PD lec pseudo POST | 50 | 59,46 | 23,694 |
| N válido (por lista) | 50 | | |

Se observa una mejora de las medias post respecto al pre.

A continuación, se presenta la media de las puntuaciones en función de los cursos Tabla 14.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos PROLEC-R en función de los cursos.

| Descriptivos | | | | |
|--------------------|-------|----|--------|---------------------|
| | | N | Media | Desviación estándar |
| PD lec pal PRE | 3° | 12 | 59,17 | 28,651 |
| | 4° | 13 | 81,85 | 47,718 |
| | 5° | 12 | 80,75 | 32,886 |
| | 6° | 13 | 110,08 | 49,807 |
| | Total | 50 | 83,48 | 43,900 |
| PD lec pal POST | 3° | 12 | 75,50 | 20,607 |
| | 4° | 13 | 94,08 | 46,171 |
| | 5° | 12 | 93,42 | 27,763 |
| | 6° | 13 | 119,85 | 59,324 |
| | Total | 50 | 96,16 | 43,688 |
| PD lec pseudo PRE | 3° | 12 | 37,67 | 15,842 |
| | 4° | 13 | 46,54 | 19,346 |
| | 5° | 12 | 51,17 | 16,342 |
| | 6° | 13 | 58,08 | 34,045 |
| | Total | 50 | 48,52 | 23,402 |
| PD lec pseudo POST | 3° | 12 | 54,50 | 16,671 |
| | 4° | 13 | 53,46 | 17,905 |
| | 5° | 12 | 62,08 | 12,852 |
| | 6° | 13 | 67,62 | 37,724 |
| | Total | 50 | 59,46 | 23,694 |

Se puede volver apreciar en todos los cursos una mejora de la media respecto a las medias pre. A continuación, se presentan dos tablas de frecuencias por cursos para analizar el nivel al que pertenecen las puntuaciones de la prueba, recordando que en el PROLEC-R existen tres niveles: N (normal), D (dificultad leve), DD (dificultad severa).

Tabla 15

Frecuencias por cursos nivel PROLEC-R lec. Palabras.

| Curso | PRE Lec. palabras | | | Total | POST Lec. palabras | | | Curso |
|-------|----------------------|----|----|-------|-----------------------|----|----|-------|
| | DD | D | N | | DD | D | N | |
| 3° | 6 | 0 | 6 | 12 | 0 | 2 | 10 | 3° |
| 4° | 1 | 7 | 5 | 13 | 1 | 4 | 8 | 4° |
| 5° | 4 | 3 | 5 | 12 | 1 | 5 | 6 | 5° |
| 6° | 3 | 2 | 8 | 13 | 5 | 2 | 6 | 6° |
| Total | 14 | 12 | 24 | 50 | 7 | 13 | 30 | Total |

Tabla 16

Frecuencias por cursos nivel PROLEC-R lec. Pseudopalabras.

| Curso | PRE Lec. Pseudopalabras | | | Total | POST Lec. pseudopalabras | | | Curso |
|-------|----------------------------|----|----|-------|-----------------------------|----|----|-------|
| | DD | D | N | | DD | D | N | |
| 3° | 2 | 4 | 6 | 12 | 0 | 2 | 10 | 3° |
| 4° | 2 | 5 | 6 | 13 | 0 | 5 | 8 | 4° |
| 5° | 2 | 4 | 6 | 12 | 0 | 3 | 9 | 5° |
| 6° | 3 | 6 | 4 | 13 | 4 | 4 | 5 | 6° |
| Total | 9 | 19 | 22 | 50 | 4 | 14 | 32 | Total |

Resultando llamativo que en el caso de todos los cursos se observa la disminución en el nivel de dificultad severa menos en el caso de sexto.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos del PROLEC-R por niveles.

Descriptivos

| | | N | Media | Desviación estándar |
|--------------------|-------------|----|--------|---------------------|
| PD lec pal PRE | Riesgo | 43 | 74,77 | 37,203 |
| | Emergente | 6 | 122,67 | 29,521 |
| | Establecido | 1 | 223,00 | . |
| | Total | 50 | 83,48 | 43,900 |
| PD lec pal POST | Riesgo | 43 | 87,19 | 34,991 |
| | Emergente | 6 | 132,17 | 20,074 |
| | Establecido | 1 | 266,00 | . |
| | Total | 50 | 96,16 | 43,688 |
| PD lec pseudo PRE | Riesgo | 43 | 43,91 | 16,889 |
| | Emergente | 6 | 63,67 | 14,222 |
| | Establecido | 1 | 156,00 | . |
| | Total | 50 | 48,52 | 23,402 |
| PD lec pseudo POST | Riesgo | 43 | 54,67 | 15,376 |
| | Emergente | 6 | 74,33 | 18,359 |
| | Establecido | 1 | 176,00 | . |
| | Total | 50 | 59,46 | 23,694 |

Realizando las medias t para muestras emparejadas se observa en la lectura de palabras ($t(49)=-5,74, p=.000$) con un tamaño del efecto grande $d=1,06$ y en lectura de pseudopalabras ($t(49)=-11,820, p=.000$) con un tamaño del efecto enorme de $d=1,69$. Realizando medias t por cursos se obtuvo. En tercero, en lec. palabras ($t(11)=-3,78, p=.003$) y en pseudopalabras ($t(11)=-4,491, p=.001$), con tamaños de efecto muy grandes de $d=1,14$ y $d=1,41$. En cuarto, en lec. palabras no existen diferencias significativas, mientras que en pseudopalabras sí ($t(12)=-1,544, p=.016$), $d=0,81$. En quinto, solo existen diferencias en lec. pseudopalabras ($t(11)=-6,76, p=.000$), con un tamaño enorme $d=2,04$. En sexto, en lec. palabras ($t(12)=-2,34, p=.037$) y en lec. pseudopalabras ($t(12)=-6,15, p=.000$), con tamaños de efecto mediano $d=0,68$ y enorme $d=1,78$.

4. Resultados lectura de textos.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos lectura de textos.

| Estadísticos descriptivos | | | |
|---------------------------|----|----------|---------------------|
| | N | Media | Desviación estandar |
| Texto IA PRE | 51 | 109,88 | 30,021 |
| Texto IA POST | 38 | 131,7632 | 41,05463 |
| Texto Nivel PRE | 51 | 98,96 | 35,348 |
| Texto Nivel POST | 38 | 114,2105 | 34,11202 |
| N válido (por lista) | 38 | | |

Tabla 19

Estadísticos descriptivos lectura textos en función del curso.

| Descriptivos | | | | |
|------------------|-------|----|----------|---------------------|
| | | N | Media | Desviación estandar |
| Texto IA PRE | 3° | 13 | 93,08 | 28,768 |
| | 4° | 13 | 101,31 | 21,929 |
| | 5° | 12 | 114,33 | 20,637 |
| | 6° | 13 | 131,15 | 34,071 |
| | Total | 51 | 109,88 | 30,021 |
| Texto IA POST | 3° | 0 | . | . |
| | 4° | 13 | 112,6154 | 25,61425 |
| | 5° | 12 | 128,4167 | 22,33000 |
| | 6° | 13 | 154,0000 | 56,03273 |
| | Total | 38 | 131,7632 | 41,05463 |
| Texto Nivel PRE | 3° | 13 | 85,15 | 21,567 |
| | 4° | 13 | 87,38 | 31,373 |
| | 5° | 12 | 90,83 | 24,947 |
| | 6° | 13 | 131,85 | 39,962 |
| | Total | 51 | 98,96 | 35,348 |
| Texto Nivel POST | 3° | 0 | . | . |
| | 4° | 13 | 98,8462 | 28,90169 |
| | 5° | 12 | 104,1667 | 20,65664 |
| | 6° | 13 | 138,8462 | 36,70569 |
| | Total | 38 | 114,2105 | 34,11202 |

Se observa un aumento de la media en todos los cursos lo que indica una mejoría general en cuanto al número de palabras leídas por minuto tras el entrenamiento.

En cuanto a las medias t emparejadas se obtuvo en el texto creado por la IA ($t(37)=-5,339$, $p=.000$) y un tamaño del efecto grande $d=0,88$, mientras que para el texto acorde al nivel de cada curso se obtuvo ($t(37)=-3,935$, $p=.000$) y un tamaño del efecto mediano $d=0,65$.

En el análisis por cursos, en cuarto se observó en el texto de la IA ($t(12)=-4,06$, $p=.002$) con un efecto muy grande de $d=1,17$, mientras que en el texto acorde a nivel no se observaron diferencias. En quinto, en el primero de los textos se obtuvo ($t(11)=-3,51$, $p=.005$) con un efecto grande $d=1,06$ y en el segundo ($t(11)=-2,84$, $p=.016$) con efecto grande $d=0,86$. Finalmente, en sexto se observó en el texto IA ($t(12)=-3,08$, $p=.009$) con un tamaño de efecto grande $d=0,89$ y en el texto de nivel ($t(12)=-2,41$, $p=.033$) con un efecto mediano $d=0,7$.

5. Resultados Fluidez Verbal

Tabla 20

Estadísticos descriptivos Test Fluidez Verbal.

| Estadísticos descriptivos | | | |
|---------------------------|----|-------|---------------------|
| | N | Media | Desviación estándar |
| FVF_PRE | 50 | 13,40 | 4,953 |
| FVF_POST | 50 | 18,04 | 6,240 |
| FVS_PRE | 50 | 14,18 | 4,462 |
| FVS_POST | 50 | 16,46 | 4,343 |
| N válido (por lista) | 50 | | |

Se puede observar una mejora de la media tras el entrenamiento, siendo esta más notoria en la fluidez verbal fonológica.

Realizando el análisis por cursos (ver en Tabla 21) podemos seguir observando esta mejoría.

Tabla 21*Estadísticos descriptivos Test de Fluidez verbal por cursos.*

Descriptivos

| | | N | Media | Desviación estándar |
|----------|-------|----|-------|---------------------|
| FVF_PRE | 3º | 12 | 12,00 | 2,697 |
| | 4º | 13 | 11,85 | 4,670 |
| | 5º | 12 | 14,75 | 7,263 |
| | 6º | 13 | 15,00 | 3,764 |
| | Total | 50 | 13,40 | 4,953 |
| FVF_POST | 3º | 12 | 17,92 | 3,777 |
| | 4º | 13 | 14,69 | 6,408 |
| | 5º | 12 | 17,58 | 5,265 |
| | 6º | 13 | 21,92 | 7,123 |
| | Total | 50 | 18,04 | 6,240 |
| FVS_PRE | 3º | 12 | 15,17 | 5,184 |
| | 4º | 13 | 13,23 | 3,166 |
| | 5º | 12 | 13,42 | 2,712 |
| | 6º | 13 | 14,92 | 6,062 |
| | Total | 50 | 14,18 | 4,462 |
| FVS_POST | 3º | 12 | 15,42 | 4,010 |
| | 4º | 13 | 16,54 | 3,526 |
| | 5º | 12 | 16,42 | 4,078 |
| | 6º | 13 | 17,38 | 5,709 |
| | Total | 50 | 16,46 | 4,343 |

Con las medias *t* para muestras emparejadas se puede observar en la FVF (fluidez verbal fonológica) ($t(49)=-6,10$, $p=.000$) con un tamaño de efecto grande $d=0,87$ y en la FVS (fluidez verbal semántica) ($t(49)=-3,97$, $p=.000$) con efecto mediano $d=0,57$.

Analizando por cursos podemos observar, en tercero diferencias significativas en FVF ($t(11)=-6,51$, $p=.000$) $d=1,96$, enorme, pero no en FVS. En cuarto, diferencias significativas en ambos FVF ($t(12)=-2,398$, $p=.034$) $d=0,69$, mediano y FVS ($t(12)=-3,458$, $p=.005$) $d=1$ grande. En quinto, solo diferencias en FVS ($t(11)=-2,978$, $p=.013$) $d=0,9$ grande. En sexto, solo diferencias en FVF ($t(12)=-4,09$, $p=.001$) $d=1,18$, muy grande.

7. Correlaciones entre pruebas en el grupo de riesgo.

Se realizó la correlación entre el TECLE y el ACL a través de la correlación bivariada de Pearson en el grupo de riesgo. Obteniendo, en las medidas pre-intervención $r_{(42)}=0.351$, $p=0,019$ lo que indica una correlación significativa positiva moderada, al contrario que en las medidas post-intervención donde se obtuvo $r_{(43)}=0.051$, $p=0,741$ que indica una correlación no significativa y muy débil.

Se estableció la relación entre el TECLE y las subpruebas del PROLEC-R obteniendo en la pre-intervención relaciones positivas y significativas:

- TECLE-PRE y Lec. palabras: $r_{(41)}=0.55$, $p<0,001$
- TECLE-PRE y Lec. pseudopalabras: $r_{(41)}=0.54$, $p<0,001$
- Lec. palabras y Lec. pseudopalabras: $r_{(41)}=0.74$, $p<0,001$

Y en la post-intervención:

- TECLE-POST y Lec. palabras: $r_{(41)}=0.51$, $p<0,001$
- TECLE-POST y Lec. pseudopalabras: $r_{(41)}=0.24$, $p=0,115$
- Lec. palabras y Lec. pseudopalabras: $r_{(41)}=0.68$, $p<0,001$

Observamos la misma línea de relaciones, destacando que tras la intervención la relación entre el TECLE y las pseudopalabras no es significativa y la relación entre las subpruebas del PROLEC-R es fuerte.

Analizando las subpruebas del PROLEC-R con la prueba de lectura de textos también se obtienen relaciones significativas tanto en el pre como en el post, destacando una relación positiva fuerte entre la lectura de palabras y el texto de la IA.

Por último, se analizó la relación entre el ACL y la prosodia observando correlaciones significativas moderadas.

8. Variable sexo

Posteriormente, se analizaron los diferentes resultados en función del sexo de los alumnos y no se observaron diferencias.

9. Resultados encuestas satisfacción

Los resultados de la encuesta fueron favorables, todos los profesores implicados consideraron el Rescate Lector como un programa útil para detectar y reducir el riesgo lector.

DISCUSIÓN

En este trabajo se ha obtenido una mejoría de la competencia lectora después de aplicar, en una escuela vulnerable, un programa para mejorar la fluidez lectora a alumnado en situación de riesgo lector por su bajo nivel inicial de eficacia lectora. Se ha aplicado un programa de fluidez asistido, explícito y sistemático que se organizó en 4 niveles que iban de la palabra a la lectura expresiva de textos. Con este procedimiento se obtuvieron mejorías en la variable dependiente y en las tres variables dependientes, que se correspondían con tres habilidades medidas inicialmente en el pretest: el reconocimiento de palabras y pseudopalabras medido con el PROLEC-R (Cuetos et al., 2014), la eficacia lectora medida con el TECLE (Marín & Carrillo, 2021) y en comprensión lectora medida con el ACL (Catalá et al., 2001).

Good et al. (2001) para mejorar la detección y la mejora de la competencia lectora proponen establecer en la evaluación inicial un continuo que permita situar al alumnado en antes y después del entrenamiento y calcular así su mejoría. También consideran necesario contar con una norma derivada de pruebas baremadas que permitan contar con un criterio estadístico para determinar a partir de la media y la desviación típica, el nivel del alumnado. Aguilar et al., (2017), González-Pumariega et al. (2017), Castejón et al. (2019), Soriano et al. (2011) ya han aplicado este procedimiento diferenciando bajo o nivel de riesgo, un nivel medio o nivel emergente y un nivel alto o nivel establecido. En este estudio por la condición vulnerable del centro los dos primeros grupos, riesgo y emergente, ocupan casi todo el alumnado y la cuestión que se plantea es si la eficacia lectora del grupo de riesgo (<1DT por debajo de la media en el TECLE) llega al nivel del alumnado emergente que se sitúa en 1DT por encima y debajo de la media. Por lo tanto, es indispensable y necesario detectar y categorizar al alumnado en niveles para ajustar la enseñanza. Esta es una clave del programa. Se trabajó de una manera colaborativa con el profesorado en un proceso que

culminó con la identificación del alumnado en situación de riesgo para definir el reto de llevar a ese grupo hasta el nivel emergente.

Pfost et al., (2014) describieron tres patrones para analizar la evolución de las diferencias interindividuales en lectura en la escuela que se pueden aplicar al centro estudiado para valorar la evolución de intervención después de 8 meses de intervención individual con el programa asistido de fluidez.

Recordando los patrones descritos por Pfost et al., (2014), el efecto San Mateo descrito por Stanovich (1986) se caracteriza porque van aumentando las diferencias interindividuales entre el grupo emergente y el grupo de riesgo. De este modo se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el pretest y el postest. Además, se obtiene en este patrón un incremento de la ganancia mayor en el grupo emergente que en el grupo de riesgo, lo que indica que se van abriendo las diferencias iniciales y que el riesgo detectado inicialmente se agrava. Situando al alumnado en riesgo ante una barrera mayor por la falta de competencia lectora y sus posteriores consecuencias educativas y sociales. Los resultados obtenidos en la intervención de este programa han permitido alejar al alumnado vulnerable de ese patrón asociado a un incremento del AET (OCDE, 2023; Marrisroe, 2024; McCoach et al., 2006) ya que, aunque se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en el pretest y el postest, la ganancia del grupo de riesgo ha sido superior a la que según Pfost et al., (2014) caracteriza al Efecto San Mateo. Hasta aquí se puede considerar que los resultados no siguen el patrón Efecto San Mateo, pero qué patrón siguen entonces los resultados obtenidos.

En el patrón de ejecución estable se mantienen las diferencias en la prueba postest entre el grupo de riesgo y el grupo emergente, pero los dos grupos avanzan en paralelo y la ganancia crece en la misma medida. Aguilar et al. (2017) refiere que obtiene este patrón en el único estudio longitudinal realizado sobre el tema en nuestro país, con un seguimiento del alumnado de 1º a 5º curso de primaria en un centro con alumnado de nivel socioeconómico medio-bajo que no es considerado centro vulnerable, como en el centro de este estudio que es de nivel socioeconómico bajo.

Aguilar et al. (2017) señalan que hubo un crecimiento lineal algo menor en el alumnado de riesgo que fue de 25 puntos en el TECLÉ en los cinco cursos

mencionados, de 30 puntos en el grupo emergente y de 35 puntos en el grupo establecido. En nuestro estudio transversal existen entre los dos grupos diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del TECLE pretest y posttest pero la ganancia del grupo de riesgo es de 5 puntos y en el grupo emergente de 0,78 puntos y esta diferencia si es estadísticamente significativa. Es decir, el grupo de riesgo no se ha alejado del grupo de riesgo ni ha evolucionado de manera paralela, se puede decir a diferencia del estudio de Aguilar et al., (2017) que se ha acercado ligeramente. El análisis de la variable ganancia es coherente con la idea de que no ha aumentado la brecha y que la evolución de las diferencias se corresponde con el patrón de ejecución estable, pero con una ganancia superior a lo esperado por ese patrón en el grupo de riesgo.

El tercer patrón de evolución que describe Pfof et al., (2014) es el patrón de compensación, en el que se van haciendo menores las diferencias entre el grupo de riesgo y el grupo emergente y la escuela realiza una función equitativa e inclusiva ante las diferencias iniciales. Este patrón estadísticamente se expresa en que el grupo de riesgo y el grupo emergente presentan diferencias significativas en la evaluación pretest, pero no presenta esas diferencias en el posttest, porque el grupo de riesgo se ha aproximado al grupo emergente, es decir, se trata del anti Efecto San Mateo ya que al que tiene poco se le da más que al que tenía más al principio. Por lo tanto, se puede concluir que en este estudio preexperimental se obtiene un patrón de ejecución estable con un incremento de la ganancia superior en el grupo de riesgo.

En la revisión sistemática de Pfof et al., (2014) de los 78 estudios analizados 33 (42%) obtuvieron un patrón compensatorio de las diferencias iniciales, 20 (25%) obtuvieron un patrón de evolución estable y 18 (23%) obtuvieron el Efecto San Mateo. Aunque los estudios que obtienen un patrón compensatorio superan a los que obtienen un patrón de Efecto San Mateo los resultados no parecen alentadores para el alumnado vulnerable y este trabajo, con el esfuerzo que ha supuesto, se ha quedado en el patrón de evolución estable (como el 25% revisado en el trabajo de Pfof y colaboradores).

La competencia lectora presenta influencias recíprocas que la conectan con factores ambientales y desde antes de la escolarización factores familiares, sociales, económicos y culturales determinan diferencias interindividuales en el rendimiento del

alumnado que parecen insalvables. También condicionan que el desarrollo de la competencia lectora se produzca a distintas velocidades (Cain y Oakhill, 2011). Se abre una brecha que la escuela no puede compensar fácilmente y que se relaciona directamente con el AET y sus consecuencias (Morrisroe, 2014). La OCDE (2023) recomienda evitar la agrupación de alumnado vulnerable en una escuela pública como la que ha participado en este estudio porque es una forma de fomentar la exclusión y el abandono escolar.

La prevención más eficaz para reducir la brecha planteada por el Efecto San Mateo (Stanovich, 1986) pasa por reducir el agrupamiento de alumnado vulnerable y por mejorar la educación en las primeras etapas de Educación Infantil promoviendo la escolarización temprana del alumnado con profesional especializado. Es uno de los puntos más destacados por la OCDE (2023) en el informe para reducir el AET: potenciar la Educación Infantil. Desde la perspectiva preventiva, basada en reforzar la Educación Infantil, la intervención será más efectiva para el alumnado vulnerable que la intervención desarrollada desde la perspectiva del rescate del alumnado en riesgo en Educación Primaria y Secundaria. Las oportunidades que brinda el entorno familiar muestran una correlación importante con la competencia lectora y de los momentos señalados en la introducción todos los esfuerzos que se realicen en la primera etapa educativa serán la mejor inversión en equidad (Aguilar, et al. 2017; Jiménez, 2019).

En este sentido la OCDE (2023) para prevenir el AET también apoya una especialización de la educación en toda la etapa de Educación Infantil y en esa escuela equitativa e inclusiva posible tal como demanda el Consejo General de Colegios de Logopedas el logopeda debe estar presente realizando funciones que se han querido mostrar en este trabajo como: ayudar al profesorado y los órganos directivos a diseñar medidas orientadas a la detección de dificultades, comunicar al profesorado los resultados de las valoraciones llevadas a cabo con el alumnado que presente dificultades, asesorar al profesorado sobre procedimientos de intervención, aplicar estrategias educativas basadas en evidencia, colaborar con el profesorado para diseñar medidas de apoyo (Sala, et al., 2020).

Las limitaciones del trabajo están determinadas por la complejidad que encierra el estudio de una intervención educativa en la escuela por la dificultad que supone

controlar las variables independientes que pueden condicionar el resultado. Las limitaciones del diseño se relacionan con no haber contado con un grupo de control que permitiera dar más valor al programa empleado, pero también hubo razones éticas. Se han realizado comparaciones con t para muestras emparejadas pero las comparaciones entre grupos deberían partir de grupos equivalentes para adquirir más valor. La dinámica de la intervención también es compleja porque los investigadores, la dirección del centro y el profesorado en un modelo colaborativo deben participar en las decisiones que se adoptan y determinan también el ritmo de la intervención. Aunque hemos definido el diseño como cuasiexperimental consideramos también el trabajo preexperimental en el sentido en que servirá para realizar en el futuro aproximaciones más precisas a la escuela para seguir estudiando la relación entre lenguaje oral y escrito y AET y para reducir el riesgo de la población más vulnerable.

CONCLUSIONES

1. El TECLE ha sido eficaz para identificar al grupo en situación de riesgo lector, al grupo emergente y al grupo establecido en el pretest y también en el postest. El resultado obtenido ha sido acorde en la mayoría de los casos con la percepción del profesorado.
2. Una intervención asistida, sistemática y explícita en fluidez lectora ha propiciado una mejora en la competencia lectora del alumnado en situación de riesgo en la lectura de palabras y pseudopalabras, en el ACL y en el TECLE. Al no contar con grupo de control no podemos generalizar los resultados ni aportar evidencia sobre el programa.
3. Los resultados indican que un entrenamiento en fluidez a partir de 3º de Educación Primaria sacando al alumnado del aula durante 5 minutos cada día es efectivo para mejorar la competencia lectora del alumnado en situación de riesgo y lograr un efecto rescate. Al mismo tiempo no supone una pérdida para los aprendizajes del aula.
4. Los resultados confirman que un programa de intervención individual en fluidez lectora ha dado lugar a un patrón de evolución estable de las diferencias y

también a una ganancia superior en el grupo de riesgo que puede ser compatible con una fase inicial de un patrón de compensación de las diferencias iniciales.

5. La experiencia realizada y los resultados obtenidos indican que el Programa PROA + representa un marco adecuado para que los logopedas colaboren como agentes externos especializados para reducir el AET.
6. La satisfacción final del profesorado y del centro muestra que es competencia del logopeda participar en el diseño de actividades palanca en el marco del Programa PROA + para dinamizar un proceso de transformación global a partir de un plan estratégico de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- 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 (1º a 5º). *European Journal of Education and Psychology*, *10*, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.07.001>
- Alegría, J., Carrillo, M.-S., Rueda, M. I., & Domínguez, A.-B. (2020). Reading sentences in Spanish: Some similarities and differences between children with dyslexia and those with deafness. *Anales de Psicología*, *36*(2), 295-303. <https://doi.org/10.6018/analesps.396841>
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, M. P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, *32*(1), 75-83. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.196>
- 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>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L. & Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educativo*, *38*, 155-183.
- Ayuso Lanchares, A., Ruiz Requies, I., & Santiago Pardo, R. B. (2023). *Guía de evaluación del lenguaje escrito*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/61878>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of*

Learning Disabilities, 44(5), 431-443.

<https://doi.org/10.1177/0022219411410042>

Carrillo, M. S. y Marín (1999) Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE).

Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Básica y Metodología.

Universidad de Murcia

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

Recuperado de:

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200003&lng=es&tlng=es

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. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v4i2.13317>

Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en

el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos: revista de estudios sobre*

lectura, 18(2), 44-53. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1961

Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). El desarrollo de la fluidez

en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de

seis años. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 842-871.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la*

comprensión lectora. Pruebas ACL (1ª a 6ª de primaria). GRAÓ.

- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated Reading Interventions for Students with Learning Disabilities: Status of the Evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263-281. <https://doi.org/10.1177/001440290907500301>
- Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to world in Reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 583-601. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990038>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5º ed.). TEA Ediciones.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Walters Kluwer España.
- 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>
- García -Alegre, E., Arrieta, C., Cortés, A., & Oviedo M. J. (2023). *Guía para la gestión del cambio en los centros de educación PROA+: Una guía para elaborar y desarrollar el Plan estratégico de mejora. Curso 2023/24*. Secretaría Técnica MEFP. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/guia-para-la-gestion-del-cambio-en-los-centros-de-educacion-proa+-una-guia-para-elaborar-y-desarrollar-el-plan-estrategico-de-mejora-curso-2023-24_184129/
- García, E., Rodríguez, C., Martín, R., Jiménez, J. E., Hernández, S., & Díaz, A. (2012). Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el

alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129324775005>

González-Pumariega, S., & Castejón, L. (2017). PROCOFLE. Programa Colaborativo para mejorar la fluidez en lectura y en escritura en 2º de Educación Primaria. En XIV Congreso Internacional sobre Educación Inclusiva, Oviedo, 3-5 de abril de 2017. Recuperado de

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50129/1/Procofle.pdf>González

González-Trujillo, M., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: Midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>

Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific studies of reading*, 5(3), 257-288.

https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_4

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

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Marín, J. y Carrillo, M.S. (2021). *TECLE Test de Eficiencia Lectora*. Universidad de Murcia.

- Martínez, J. A. & García-Pérez, M. (2008). ONESC: A database of orthographic neighbors for Spanish read by children. *Behavior Research Methods*, 40(1), 191-197. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.1.191>
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., Reis, S. M., & Levitt, H. A. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 14–28. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.14>
- Morrisroe, J. (2014). *Literacy Changes Lives: A new perspective on health, employment and crime*. National Literacy Trust.
- National Reading Panel (NRP) (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. Recuperado de: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- 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>.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203-244. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>

- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2011). Matthew effects in reading comprehension: Myth or reality? *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 402–420. <https://doi.org/10.1177/0022219411417568>
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Editorial EOS Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Sala, M., Giné, C. y Garriga, E. (2020). *El logopeda en el marco de la escuela inclusiva*. Consejo General de Colegios de Logopedias. Recuperado de: <https://www.oninclusion.es/wp-content/uploads/2021/02/el-logopeda-en-el-marco-de-la-escuela-inclusiva.pdf>
- Sánchez, E., García, J. C., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F., & Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47–59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.547349>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4) 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.

Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., & Cuetos, F. (2016). Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 292-311.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12254>

Suárez-Coalla, P., García de Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

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

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022).

Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain sciences*, 12(2), 240.

<https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>

ANEXO 1. CLASIFICACIÓN NIVELES FLUIDEZ

- G1 (Fluidez insegura): la lectura no es precisa porque hay muchos errores de decodificación, rompe las palabras silabeando, reinicia, sustituye palabras o lee palabra a palabra. Se bloquea por lo tanto en el nivel de las palabras por lo que no puede darles el sentido ni entonación a las frases ni al texto a nivel suprasegmental, sintáctico y expresivo. No ha adquirido con la práctica la automatización del procesamiento básico a nivel segmental y su lectura resulta muy lenta e imprecisa. Está en el nivel de la palabra.
- G2 (Fluidez discontinua): cumple los requisitos de precisión para leer palabras visualmente de manera correcta, comete sustituciones de palabras y aparecen algunos errores de decodificación. Lee correctamente alguna frase, pero no puede dar continuidad al texto y no capta los aspectos sintácticos y expresivos, ni los signos de puntuación para darle sentido. Resulta una lectura deslavazada, desordenada, inconexa, entrecortada, con pausas inadecuadas. Parece una sopa de palabras y frases sin sentido dando la impresión además de que no está comprendiendo lo que lee. Está en la transición de la palabra a la frase, pero el texto le queda grande y se pierde también a la hora de dar sentido a frases complejas.
- G3 (Fluidez variable): la lectura es fluida en apariencia porque es continua, precisa y ágil en la lectura de palabras y frases, pero no da sentido al texto o se lo da en algunos fragmentos y luego se pierde. Su dificultad está en el nivel del texto porque no llega a dominar las claves del texto para interpretarlo a nivel sintáctico y expresivo. Los errores de decodificación son muy esporádicos. Pasa de momentos de fluidez a momentos en los que pierde el sentido por la puntuación, la entonación y expresión que no son adecuadas. En ocasiones la entonación es exagerada.
- G4 (Fluidez expresiva): precisa, ágil, continua, con pausas adecuadas y expresiva. Todo ello realizado de forma natural, constante y segura.



EL PEQUEÑO NAVEGANTE

Éste era un señor minúsculo que vivía en un mapa. Iba de acá para allá, y tan pronto estaba dando un paseo por España como cazando leones en las selvas africanas.

Se lo pasaba muy bien.

Pero un día se metió en el océano Atlántico, ¡y se dio un susto! No se veía más que agua por todas partes.

El señor menudito estuvo a punto de ahogarse. Menos mal que consiguió llegar a nado hasta la isla de Lanzarote. Allí se encontró a Quique cuando ya estaba muerto de cansancio y con la ropa empapada.

El señor diminuto le preguntó:

- ¿Te molestaría fabricarme un barco?
- No, no – respondió Quique - al contrario.
- ¡Qué bien! ¡Qué suerte que te encontré!

Quique le construyó un barco con una pepita de melón, y le puso una vela.

Ahora el señor chiquito se lo pasa mejor todavía. Ya ha navegado por todos los mares, y tan pronto está capturando tiburones en el Caribe como pescando bacalao en Terranova.

¡Está más contento!



EL CABALLO DEL REY

Hace cien o doscientos años, quizás más, quizás menos, trabajaban en las caballerizas del rey un gallego y un andaluz.

El rey quería a sus caballos como a las niñas de sus ojos, pero entre todos había uno que estimaba tanto como a sus hijos. En una ocasión, llegó a decir que juraba que mandaría ahorcar al que le llevara la noticia de su muerte.

Quiso el destino un día en el que el mozo andaluz paseaba al caballo, este tropezara y se rompiera la pata. Entre lamentos y lloros el mozo no tuvo más remedio, para evitar el sufrimiento del caballo, que matarlo.

- Ay - dijo el mozo andaluz al gallego -, ¿cómo le doy yo la noticia al rey, si ha prometido ahorcar al que se la diera?

- ¡No te preocupes, que yo se la daré!

Y allá se fue el buen gallego a presentarse ante el rey.

- ¿Recordáis al caballo que vuestra majestad quiere tanto?

- Sí claro. ¿Qué pasa con él? - preguntó extrañado el rey.

- Pues que está tumbado en la pradera - contestó el gallego.

- ¿Y qué?

- Pues que no mueve las orejas.

- ¿Y qué? - insistía el rey, cansado de las vueltas que daba el mozo.

- Pues que le entran moscas por la boca y le salen por el rabo.

- ¡No me digas más! ¡El caballo está muerto!

- Su majestad lo ha dicho, que yo no.

Y así fue como el gallego libró al andaluz de morir ahorcado.



LA VUELTA AL MUNDO

Después de un aterrizaje aparatoso llegaron sanos y salvos a aquel extraño destino en África. Sacaron el equipaje de la avioneta y lo amontonaron bajo un árbol enorme que nunca habían visto antes. Habían aterrizado en una carretera polvorienta llena de baches y rodeada por la selva. Les sorprendió el silencio de aquel lugar. No se podía oír a ningún animal. Ni el aire se movía y el calor caía como plomo sobre sus cuerpos. De pronto salió de entre la maleza un hombre pequeño, fuerte, con ropas andrajosas, gafas gruesas y una mochila de la que colgaba una pota roñosa. Se acercó hasta ellos con paso firme.

- ¡Buenos días viajeros! -dijo hablando en su idioma- soy Fulgencio.

- ¿Y de dónde sale usted buen hombre? Pensábamos que estábamos en el fin del mundo y aparece un tipo como usted hablando en español.

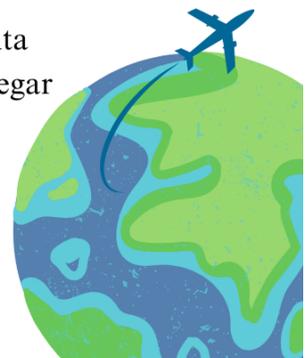
- ¡El fin del mundo! Pero qué dice. La tierra es redonda, pequeña y el mundo no tiene fin. Siempre puede usted seguir su camino hasta volver al origen. Por eso cuando sale de un lugar, sale, y ya está uno volviendo, aunque no dé usted la vuelta si no para y sigue hacia adelante, da usted la vuelta al mundo – eso dijo Fulgencio-

- Entonces Fulgencio ¿Es usted español? ¿A dónde vuelve?

- Sí. Soy de Zaragoza y desde que tengo 31 años salí de Zaragoza y no pararé de andar hasta llegar a Zaragoza. Salí de Zaragoza hace 5 años y quiero volver a Zaragoza – eso les dijo-

- Claro, por eso dicen que los maños son muy tozudos.

Después llegó una furgoneta de la agencia de viajes a recoger a los viajeros y el hombrecillo se quedó allí, en aquella carretera polvorienta rodeada de selva. Se quedó tranquilo junto a la avioneta, la vio despegar tranquilamente y después siguió andando por la carretera como si supiese por dónde se iba a Zaragoza. Ese era su destino.



EL SOBRE

Mamá salió contenta de la consulta. Yo la esperaba en el coche. Después me llevo al cole y fui a clase sin decir ni una palabra a nadie. Tenía examen de matemáticas. En un descuido de mi madre, en el coche, le había cogido del bolso el sobre que le había entregado el médico. Allí estaba el resultado de la analítica de mi abuela. En un sobre cerrado que guardé primero debajo de mi jersey y luego en mi libro de matemáticas sin que nadie me viese. Mamá no sabía que le había quitado aquel sobre.

Bueno, antes de entrar en clase fui al baño, lo abrí y lo leí. Fue como una brisa de esas que pasa por el mar y te llega de frente cuando estás en el extremo del puerto como primer habitante de la tierra: estaba sana. Sí. El informe decía: “analítica con parámetros normales, alta médica”.

Después de clase, yo me repetía aquellas palabras camino de casa: analítica con parámetros normales. Un rayo de luz había llegado a mi vida. Llegué a casa todavía excitado. Dispuesto a volver a dejar el sobre en el bolso de mamá sin que se enterase. Y así lo hice.

- ¿Qué tal en el cole hijo?
- Muy bien, ¡el examen de mates fenomenal!
- Te veo muy contento.
- Sí mamá, me encanta el colegio este año.
- Pues te voy a dar una buena noticia que no te dije antes para que no te alterases antes del examen. Mira, ese sobre que me dieron hoy en el hospital dice que la abuela está sana y que no tendrá que pincharse más.

Nos dimos un abrazo. Yo ya lo sabía, pero disimulé.

- Pues venga a merendar que tu abuela trajo un bizcocho. Después a estudiar y luego vamos a visitar a los abuelos.

Me comí un trozo de bizcocho en dos bocados y me encerré en mi cuarto a estudiar matemáticas. Mi abuela estaba sana. Su riñón funcionaba.

Había una vez un niño llamado Lucas que vivía en una casa muy especial. Esta casa era roja como una manzana madura y tenía una puerta de color carmesí. Dentro de la casa, la vida era siempre emocionante.

Un día, Lucas decidió invitar a su familia a ver una película en el cine. Hicieron planes para ir al cine ayer por la noche. "¿Podremos ir al cine para ver esa película tan fantástica?", preguntó Lucas emocionado.

Entonces, después de la cena, la familia se dirigió al cine. Allí, vieron una película de aventuras sobre un lobo valiente que exploraba un bosque frío y misterioso. La película era tan emocionante que todos se mantuvieron al borde de sus asientos.

Después de la película, todos regresaron a casa. Lucas tomó una foto de su familia sonriendo juntos. "¡Esta será una experiencia inolvidable!" dijo Lucas con una gran sonrisa.

Mientras miraban las fotos en la sala de estar, Lucas preguntó: "¿Por qué la televisión es tan divertida?" Su padre le explicó que la televisión es una forma de entretenimiento que utiliza el lenguaje visual para contar historias. "Pero no debemos pasar demasiado tiempo frente a la televisión", dijo su madre. "También debemos jugar y leer libros para tener una experiencia más variada".

Lucas se acostó en su habitación, demasiado emocionado para dormir. Recordó el día de hoy como uno de los más divertidos de su vida. Y así, entre sueños, Lucas imaginó nuevas aventuras para el futuro, prometiendo explorar el mundo real tanto como lo hacía en sus películas favoritas.

ANEXO 3. EVALUACIÓN DE LA PROSODIA

Pseudopalabras con acento

Soca Sacá **Soco Socó** **Beza Bezá**

Sacacá Sácaca **Sococó Sócoco**



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

Frases con las pseudopalabras

El soca cogió al sácaca y también al sococo en la calle Bezá. Después el sacá cogió al sococó y también al sacaca en la calle Beza.



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

Diálogo

Los 20 euros de Lorenzo



Lorenzo llamaba a su amigo Pablo gritando:

- ¡Pablo!, ¡Pablo! ¡Encontré 20 euros!
- ¿Los encontraste en la calle? -preguntó Pablo-. - No.
- ¿Los encontraste en el autobús? -insistió Pablo a Lorenzo-.
- No.
- ¿Los encontraste en la clase?
- No.
- ¿Dónde los encontraste?
- Pablo, en el patio. Donde nos sentamos a comer el bocadillo -respondió Lorenzo-.
- ¡Es fantástico! ¡Me encanta que hayas encontrado un billete de 20 euros! -dijo Pablo muy contento-.
- Pablo ¿Qué harías con 20 euros? -preguntó Lorenzo-.
- No sé ¡Pobre el que lo perdió estará triste! - añadió Pablo con tristeza- ¿Entregamos el billete a la maestra?

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

- No, ¡Eso no lo pienses Pablo, no seas aguafiestas! Y Lorenzo añadió con entusiasmo: ¡Ya sé qué vamos a hacer!
- ¿Qué vamos a hacer Lorenzo? -preguntó Pablo con alegría sin pensar ya en el compañero había perdido el billete-.
- ¡Vamos a comprar una bolsa grande de chuches!
- ¿Las compraremos en la tienda de chuches de José?
- No
- ¿Por qué no las compramos en la tienda de José?
- Porque José nos conoce y se va a extrañar. Las vamos a comprar mañana, cuando salgamos de clase por la tarde, en la tienda que está delante del colegio. Ahí, en esa tienda, no compramos nunca chuches y no nos conocen- eso explico Lorenzo que era muy inteligente.
- ¡Muy buena idea! -comentó Pablo-
- ¡Calla! - dijo Lorenzo sin alzar la voz-. Después añadió con cuidado- ¡Viene la prof!



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

La profesora entró preocupada dio dos palmadas fuertes y gritó:

- ¡Silencio! ¡Todos callados! A ver, un niño perdió hoy 20€ en el patio y está muy disgustado. Si alguien los encontró, los tiene que entregar inmediatamente porque ese dinero no es suyo.

Entonces Pablo preguntó a Lorenzo: ¿Qué hacemos?



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

ANEXO 4. MICROTTEXTOS

Rescate Lector. Seguimiento de Comprensión. Castejón et al. (2024)

NOMBRE:

CURSO:

Responde a estas preguntas:

1. ¿Qué oscurece la leche según el texto? _____

La leche es blanca pero si le echas café se oscurece y si le echas agua sigue siendo blanca.

2. ¿Con qué se golpeó mi padre el dedo? _____

Cuando mi padre estaba clavando el cuadro en la pared se golpeó el dedo.

3. Lee: **Vamos a comparar las palomas y los móviles. Los dos sirven para enviar mensajes. Hace muchos años para enviar un mensaje las personas utilizaban palomas mensajeras. Les ponían el mensaje enrollado en una patita y volaban hasta su destino. Tardaban mucho. Ahora ya no se usan palomas mensajeras y los mensajes se escriben en los móviles y se envían en 1 segundo.**

¿Qué se compara en este texto? _____

¿En qué dice el texto que se parecen se parecen? _____

¿En qué dice el texto que se diferencian? _____

4. Hay que leer para saber qué comida le gusta más a Lola _____ a Lucas _____ y a Lucía _____

La comida favorita de Lola y de Lucía es la misma. Pero la de Lucas es diferente. A ellas lo que más les gusta es la tortilla de patata y él prefiere los macarrones con chorizo.

5. ¿Quién tiene peces? _____ ¿quién tiene gato? _____ ¿quién tiene perro? _____.

Juan dijo: “Manuel los peces son muy aburrido solo los puedes mirar, Andrea los gatos son muy tranquilos pero no puedes sacarlos a pasear. Por eso yo, aunque ladre mucho, prefiero a Pluto”.

6. Rosa y Pedro son hermanos. Hay que saber quién es menor _____

Pedro tiene 8 años y su hermana tiene dos años más.

7. Hay que leer para saber quién tiene razón: _____

El animal más rápido del planeta es un ave. Antonio, Pedro y María estuvieron discutiendo por eso. Antonio decía que el pez volador, Pedro que el halcón peregrino y María que la pantera.

8. Hay que saber de qué color era: el autobús de los de 4º _____ de los de 5º _____ y de los de 6º de Primaria _____. Y no se subió nadie en: _____

Primero llegó un autobús blanco, precioso. Después llegó un autobús rojo de dos pisos, más tarde llegó un autobús viejo que era gris y por último llegó un autobús muy pequeño que era rojo de un piso. Los de 4º se subieron en el autobús que llegó antes del gris y los de 5º en el autobús que llegó después del blanco y los de mayores en el último.

9. ¿Para qué dice Juan que necesita un palo? 1. Para golpear al mosquito. 2. Para rascarse en la barriga. 3. Para rascarse en la espalda. 4. Para que le rasque otra persona.

Juan piensa que si le pica un mosquito en la espalda es un problema porque no llega y tiene que coger un palo. Sin embargo, si le pica un mosquito en la barriga no hay problema porque se puede rascar fácilmente. Él prefiere que le rasque otra persona.

10. ¿A qué se refiere la palabra **eso**? _____

Laura se quitó el abrigo y fue a la nevera para beber un vaso de leche. Tropezó con una silla y se le cayó el vaso con leche al suelo y se rompió. Su padre le dijo: “Tú coge los libros y vete a estudiar. Eso lo recojo yo”.

11. A que se refiere la palabra **él** _____ A qué se refiere la **primera** _____

La profesora le dijo al alumno: “Mateo puedes hacer dos cosas quedarte en clase haciendo problemas o ir a la biblioteca a leer un cuento. Elige”. **Él** decidió hacer **la primera**.

12. Alberto tiene 2 euros más que Leire. Si Alberto se gasta 2 euros y Leire encuentra 2 euros en la calle y pierde 1 euro, ahora Alberto sigue teniendo más dinero que Leire: **verdadero-falso**.

13. Tengo 4 manzanas y 7 amigos y las voy a repartir. Si doy media manzana a cada amigo yo me quedo con media manzana para mí: **verdadero o falso**.

14. Alberto tarda 15 minutos en llegar andando desde su casa al colegio y Leire tarda 9 minutos porque vive más cerca. Si salen los dos a la misma hora llega primero al colegio Leire: **verdadero-falso**.

15. Si Alberto tarda 9 minutos en llegar andando desde su casa al colegio y Leire tarda 14 minutos. Alberto tiene que salir más tarde que Leire de casa para llegar al colegio a la misma hora que Leire: **verdadero-falso**.

ANEXO 5. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

 **Rescate Lector**
CUESTIONARIO 

NOMBRE: _____ CURSO: _____ 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 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?

6. Si tuvieses que leer en voz alta delante de la clase ¿te sentirías confiado?

7. ¿Crees que leer es importante?

8. Antes de iniciar el programa ¿Te sentías nervioso al leer en clase?

9. ¿Estas contento saliendo de clase a leer?

10. ¿Estás contento con Alba y con Mónica?

11. ¿Cómo crees que lees actualmente?

Muy mal Mal Normal Bien Muy bien

ANEXO 6. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Cuestionario

Tutor:

Curso:

Rescate Lector

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

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

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

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

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

Tras el entrenamiento realizado en el Programa Rescate Lector:

Califica según:

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

1. Ha mejorado la fluidez lectora

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

2. Ha mejorado la comprensión lectora

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

3. Ha mejorado el rendimiento académico por su mejora en lectura

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

4. Ha mejorado su comportamiento en clase

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

5. Ha mejorado su motivación para la lectura

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

6. El alumno está satisfecho con el programa

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

ANEXO 7. 1º NIVEL LISTAS UNA PALABRA

| | | | |
|------|------|------|------|
| 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 | jorobada |

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)

ANEXO 8. 2º NIVEL LISTAS DE DOS PALABRAS

1

| | | | |
|---------------|---------------|-------------|-------------------|
| vida sana | mucho corre | ayer fui | hoy voy |
| come sano | bebe poco | llegué ayer | hoy llegué |
| duerme bien | anda mucho | hoy peso | ayer pesé |
| aire puro | come fruta | ayer dice | hoy no dice |
| cena poco | chuches pocas | ayer pez | hoy pollo |
| pocas chuches | andar mejor | dije jarra | hoy no dice jarra |

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

3

| | | | |
|-------------|-------------|------------|------------|
| dame masa | dijo boda | gira niño | niña roja |
| boda dijo | dame tomate | niño vago | dejo niña |
| toma tomate | dijo dame | niña luna | bolso azul |
| dame maíz | lobo aúlla | leche fría | sale niña |
| dijo llueve | gota cae | tuvo niño | tuvo niña |
| saca fotos | aúlla lobo | | |

4

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

5

| | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| también pregunta | entonces preguntó | gobierno elegante | gobierno pregunta |
| siempre preguntando | pregunta genial | adelante gobierno | demasiado gobierno |
| después preguntaron | pregunta difícil | gobierno familiar | gobierno escolar |
| nuestra preguntita | pregunta el corazón | escolar gobierno | familiar gobierno |
| pregunta preguntaría | palabra preguntada | gobierno gobernando | gobierno principal |
| familia preguntona | pregunta la memoria | gobierno superior | gobiernando gobierno |

6

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

7

| | | | |
|----------------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|
| experiencia determinante | expedeté- expedetór | abogada superior | libélula inferior |
| universidad importantísima | univerimportá- univerimportó | abogada-renacida | renacida-libélula |
| investigación complicada | invescomplí- invescomplá | abogada-cantarín | cantarín-libélula |
| personajes importantes | personimpór- personimpár | abogado parecido | tiburón-libélula |
| consecuencias limitantes | conseculimi- conseculimá | abogado- plantado | libélula-primero |
| importancia conseguida | importaconsé- importaconsá | almendra-abogada | libélula-jorobada |

8

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

9

| | | | |
|-----------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|
| fotocopia primitiva | servilleta primitiva | adolescén-adolescencia | presentá-presentación |
| anunciando fotocopias | anunciando servilletas | misteriosá-misteriosamente | comunicá-comunicativa |
| fotocopia inventora | servilleta inventora | aeró-aeroplano | traumató-traumatología |
| inventora servilleta | servilleta fotocopia | presentá-presentadora | justifi-justificación |
| fotocopia intermedia | intermedia servilleta | superví-superviviente | infinti-infinitesimal |
| fotocopia repetida | servilleta repetida | entrevís-entrevistador | entretení-entretenimiento |

10

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

ANEXO 9. 3º NIVEL LISTAS DE FRASES

| | | | | | | |
|--|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|-----------------------------------|---|
| 1 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | | | 2 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | |
| La mesa es pequeña | La cara es guapa | El cine está lleno | La casa es grande | 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 |
| La mesa es guapa | La cara es pequeña | El cine es grande | La casa está llena | Ayer no dejó ni una gota | El coro canta | El coro canta en la boda |
| 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 | 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 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | | 4 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | |
| También como galletas | Siempre como galletas de nata | Entonces como galletas de nata | Me gusta la televisión | La atención es muy importante para ver la televisión | La naturaleza es maravillosa en la televisión |
| Después como galletas de nata | No es difícil hacer galletas de nata | Mi madre hace galletas de nata | 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 |
| 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 de nata | 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 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | | 6 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | |
| La naranja es una fruta | El naranjo es el árbol que da naranjas | La naranja es el fruto del naranjo | La manzana es una fruta | El manzano es el árbol que da manzanas | La manzana es el fruto del manzano |
| 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 | 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 naranjas son de color naranja | Una naranja tiene gajos de naranja | Para comer una naranja tienes que pelarla | Las manzanas son de color verde o rojo | Una manzana tiene pepitas dentro | Para comer una manzana no tienes que pelarla |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| 7 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | | 8 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | |
| 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 | 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 |
| Mezcla la harina, el agua, la sal y la levadura | Amasa la masa formada por la harina, la sal, el agua y la levadura | Dejo reposar la masa formada por los ingredientes | El avión es un transporte que va por el cielo | El barco navega por el mar | El coche circula por la carretera |
| Amasa 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 | El tren circula por la vía | El avión aterriza y despega | El avión es el transporte más rápido |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| 9 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | | 10 <small>Rescate Lector: Castiella, Fernández, Franco y Jiménez (2023)</small> | | |
| 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 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 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 | 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 |
| 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 | 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 |

ANEXO 10. 4º NIVEL PROSODIA

En este nivel no se presentaban listas de palabras como tal, sino que se van planteando diferentes actividades compuestas por diversas listas. De tal modo que se trabajaba una lista al día.

Ejemplo Actividad 1: seguir el ritmo

En ella los alumnos debían de leer las 40 palabras siguiendo el ritmo del acento.



| | | | |
|------------|-------------|--------------|--------------|
| Ga | Aga | raga | Ragá |
| Ge | Ege | sege | Segé |
| Gi | Igi | rigi | Rigí |
| Go | Ogo | rogo | Rogó |
| Gu | Ugu | rugu | Rugú |
| Gue | Egue | tegue | Tegué |
| Gui | Igui | igui | Iguí |
| Je | Eje | reje | Rejé |
| Ji | Iji | viji | Vijí |
| jo | Ojo | bojo | Bojó |

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

Ejemplo Actividad 2: Preguntas de Sí-No (lectura combinada con la logopeda)

| | | |
|----------|--------------------------------|----------------------------------|
| 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? |
| 1 | Tienes un pantalón azul | ¿Tienes un pantalón azul? |
| | Tienes un libro | ¿Tienes un libro? |
| | Tienes un bocadillo | ¿Tienes un bocadillo? |
| | Tienes una hermana | ¿Tienes una hermana? |
| | Tienes dos orejas | ¿Tienes dos orejas? |

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

Ejemplo Actividad 3: Interrogativas (lectura combinada con la logopeda)

| | |
|--|---------------------------------|
| 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 |

| | |
|---|--|
| 1 ¿Por qué traes bufanda? Porque tengo frío | ¿Por qué comes fruta? Porque es sana |
| ¿Cómo se llama tu perro? Fito | ¿Cómo se llama tu caballo? Brillante |
| ¿Qué hay debajo de un vaso? Un plato | ¿Qué hay debajo del plato? Un mantel |
| ¿Quién pintó una cama? Pablo | ¿Quién pintó una sartén? Manolo |
| ¿Quién está viendo la tele? Nadie | ¿Quién está oyendo la radio? Mi abuela |

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

Ejemplo Actividad 4: Exclamativas con emoción

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!



Ejemplo Actividad 5: Diálogos

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)

Ejemplo Actividad 6: Palabras saltarinas

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)

Ejemplo Actividad 7: Palabras saltarinas

LENGUAJE DE LAS BALLENAS

NAna naNA naNA NAna nanaNA
naNAna NAnana NAnana NAnana naNAna



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

PRIMER MENSAJE

| | | | |
|--------------|--------------|---------------|--------------|
| C Ama | N Ana | R Ana | N Ana |
| m aMá | n aNÁ | p aPÁ | n aNA |
| c oMÍ | n aNA | d orMÍ | n aNA |
| s aLÍ | n aNÁ | C Alle | N Ana |
| c aFÉ | n aNÁ | R uBÍ | N aNÁ |
| P Elo | N Ana | P alo | N ana |
| l eÓN | n aNÁ | c ajÓN | n aNÁ |



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

ANEXO 11. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

La intervención realizada siguió el mismo patrón en los dos primeros niveles:

Ante una lista:

- 1º Lectura → toma del tiempo inicial
 - Si durante la primera lectura el niño/a comete errores de repetición, bloqueo, decodificación o semánticos, estos se registran y al terminar la lectura se explican los errores. En la siguiente sesión se continúa trabajando la misma lista.
 - Si durante la primera lectura no se cometen errores se pasa a la lista siguiente hasta encontrar una en la que se produzcan errores.
- Entrenamiento de la lista → Se procede a la lectura repetida de la lista y a la corrección de los errores. Esta se lee de 3 a 4 veces en función de las necesidades del niño, en una de estas lecturas es la logopeda la que va señalando las palabras para que el alumno las lea de forma alterna y así evitar la memorización.
 - Si en la siguiente sesión el alumno/a sigue cometiendo fallos se continua con el entrenamiento.
 - Si en la siguiente sesión tras una primera lectura no comete fallos se procede a la toma del tiempo final.
- Última lectura. Se toma el tiempo final de la lista, el alumno/a no puede cometer fallos. Una vez tomado se pasa de lista y se inicia de nuevo el proceso.

Con el tercer nivel se sigue la misma metodología de toma de tiempo inicial y final, pero en el entrenamiento en una de las lecturas se lee la lista acompañada de una acción motora que varía en función de cada lista. Por ejemplo, repetir la primera palabra de cada frase, dar una palmada antes de iniciar la frase, cambiar x palabra por otra, etc.

De la misma manera, en el cuarto nivel se toma el tiempo inicial y final de cada actividad, pero en esta no se realiza un entrenamiento, sino que se destina un ejercicio a trabajar por sesión puesto que cada actividad tiene su propia instrucción de número de lecturas.

ANEXO 12. ACTIVIDADES DE REPASO

Repaso Nivel 1°_Lince lector palabras alta frecuencia



Repaso Nivel 1°_Lince lector palabras baja frecuencia





LECTURA RÁPIDA

1
Vida sana

6
Hoy no dice jarra

10
Pregunta el corazón

2 Llegué ayer

13
Mucho corre

4
Aúlla lobo

5
Bolso azul

11
Ayer pesé

9
Pocas chuches

8
Toma tomate

12 Dijo boda

14 Leche fría

15
Nuestra preguntita

3
Gira niño

7
Siempre preguntando





LECTURA RÁPIDA

2

Gobierno gobernando

5

Servilleta repetida

4

Universidad importantísima

15

Expedetér-expedetór

7

Fotocopia primitiva

1

Libélula jorobada

11 Infinití-infinitesimal

6

Familiar gobierno

8

Traumató-traumatología

3

Almendra abogada

13

Anunciando servilletas

14

Entretení-entretenimiento

10

Gobierno escolar

12

Abogada superior

9 Invescomplí- invescomplá



Repaso Nivel 2° _ ¿Cuántas frases puedes leer?

- Ese niño come fruta y respira aire puro, por eso duerme bien
- Ayer fui y dije jarra pero hoy voy y hoy no dice jarra
- El lobo aúlla y dice dame masa
- La gota cae y dice saca fotos
- La niña roja tiene un bolso azul
- La niña luna bebe leche fría
- El también pregunta porque ellos están siempre preguntando
- El abuelo hizo una pregunta genial pero era una pregunta difícil
- A veces pregunta el corazón pero a veces pregunta la memoria
- Este gobierno familiar es un gobierno elegante
- Ni gobierno gobernando ni gobernando gobierno
- Esta investigación complicada es una experiencia determinante
- Los personajes importantes suelen tener consecuencias limitantes
- Mi tia es una almendra abogada
- El abogado plantado es el abogado parecido
- Esa fotocopia primitiva es una servilleta inventora
- La fotocopia inventora está anunciando servilletas

- Aquella cena poco y come chuches pocas
- El niño come fruta pero bebe poco
- Como ayer dice ayer pez, hoy no dice hoy peso
- Hoy llegué y dije jarra
- Él dijo boda pero luego boda dijo
- Dijo dame tomate y le respondió toma tomate
- Él boda dijo pero también dijo dame
- Luego sale niña pero gira niño
- Ella tuvo niño y tuvo niña
- Gira niño, dijo el niño vago
- La palabra preguntada es nuestra preguntita
- La familia preguntona también pregunta
- Los niños después preguntaron y él entonces preguntó
- El gobierno superior es demasiado gobierno
- Esta investigación es complicada pero la importancia es conseguida
- No tienes justificación, tienes que ser comunicativa
- Ese aeroplano es misteriosamente grande
- Hicimos la presentación del superviviente