

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN  
FORMAL Y NO FORMAL

EL ARTE DE LEER Y SU ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE LAS  
PRÁCTICAS DOCENTES Y RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN  
SITUACIÓN DE RIESGO.

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna: SHEILA PÉREZ FAJARDO

Tutora: NATALIA MARÍA SUÁREZ RUBIO

2020

## Resumen

El objetivo de este trabajo se centró en analizar las medidas de identificación y actuación del profesorado de Canarias ante la presencia de alumnado que se resiste en el aprendizaje de la lectura, así como analizar el nivel de rendimiento del alumnado en esta habilidad. Asimismo, se analizó en qué medida las prácticas de enseñanza de la lectura interfieren en el rendimiento del alumnado mediante un estudio de casos. Para ello, se contó con una muestra de profesorado (N=54) de diferentes Centros de Educación Infantil y Primaria de Canarias que respondieron a un cuestionario sobre prácticas de enseñanza. Por otra parte, con el fin de identificar qué alumnos/as se encontraban en situación de riesgo de presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), participaron en el estudio niños/as pertenecientes al curso de 1º y 2º de Educación Primaria de un centro de Santa Cruz de Tenerife (N=17) que respondieron a una prueba de lectura. Para analizar si existe o no relación entre las prácticas de enseñanza de la lectura y el nivel de rendimiento del alumnado, se contó con la colaboración de la tutora de éstos. Los resultados del cuestionario indicaron que los docentes tienen poca información y formación acerca del alumnado con dificultades en la lectura. Además, existe una correlación entre la formación específica en la lectura de los docentes y las prácticas de enseñanza de éstos. Las pruebas realizadas por el alumnado indicaron que más del 50% se encontraban en una situación de riesgo. Finalmente, se encontró que las prácticas docentes de la tutora analizada interfieren en el rendimiento del alumnado.

**Palabras clave:** lectura, prevención, modelo RtI, prácticas de enseñanza, rendimiento, riesgo.

## **Abstract**

The aim of this study was analyzed the identification and performance measures of the Canary Islands's teachers with students who resist learning to read. Then, their risk level was evaluated. Moreover, a case study was conducted to analyze the relationship between teaching reading practices and children's performance on reading task..

The study sample consisted of 54 teachers belonging to Kindergarten and Primary Education schools who completed a questionnaire. Most of teachers are not knowledgeable about prevention programs as well as detection or identification. In addition, we benefited from the collaboration of 17 children from first levels of Primary Education from a school in Santa Cruz de Tenerife who who completed a reading task based on RtI model. Likewise, to analyze the relationship between teaching reading practices and children's performance, we had the collaboration of their teacher. The results indicated that teachers have little information and training about students with reading difficulties. Furthermore, it was found a correlation between reading training and teaching reading practices. The tests carried out by the students indicated that more than 50% were at risk. Finally, it could be shown that teaching practices influence student's performance.

**Keywords:** Learning, prevention, RtI model, teaching practices, performance, risk.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura. ....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Características del alumnado que presenta dificultades en la lectura. ....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 Prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura. .</b>	<b>5</b>
<b>1.4. Modelo de Respuesta a la Intervención (Response to Intervention) (RtI). 7</b>	
<b>1.5 Evaluación del alumnado en situación de riesgo en la lectura ¿Cómo identificar?.....</b>	<b>9</b>
<b>1.6. Prácticas de enseñanza de la lectura en el alumnado en situación de riesgo ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? .....</b>	<b>11</b>
<b>2. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1.OBJETIVOS.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.1. Participantes .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2.2. Instrumento.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2.3. Procedimiento .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.4 Análisis de datos .....</b>	<b>18</b>
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>19</b>
<b>4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>29</b>
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>32</b>
<b>ANEXO I. Cuestionario de las prácticas de enseñanza en alumnado en situación de riesgo dirigido a docentes de Canarias. ....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXO II. Definición de las categorías acerca de las prácticas docentes. ....</b>	<b>49</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad que adquirimos desde edades tempranas y forma parte de nuestro desarrollo tanto personal como académico. Es la fuente a través de la cual podemos enriquecernos de información, de cultura, etc. Es uno de los elementos básicos del aprendizaje (Ruiz, 2013) y es clave en el desarrollo personal del ser humano. Sin embargo, su adquisición no está exenta de dificultades para muchos niños y niñas, creando problemáticas en muchos otros aspectos como son la comprensión lectora o el vocabulario (Defior, 2014).

Son muchos los niños y niñas que muestran problemas con las habilidades lectoras y la comprensión de textos. Así nos lo detalla el informe PISA (OECD, 2012) cuyos datos revelaron resultados preocupantes. Y es que, España alcanzó una puntuación por debajo de la media con respecto a otros 64 países que participaron. Esto provocó una preocupación en el sistema educativo en términos de fracaso escolar. En la siguiente publicación (OECD, 2018), la comprensión lectora fue la principal competencia de evaluación, sin embargo, los resultados no se publicaron porque no reflejaban el nivel real de competencia del alumnado evaluado. Según el estudio *Progress International Reading Literacy Study* (PIRLS, 2016), España quedó por debajo del promedio de 24 de los países participantes y un 3% del alumnado presentó un nivel bajo en el rendimiento en esta habilidad, datos más esperanzadores respecto al informe pasado (PIRLS, 2011) en el que se obtuvo un 6%.

Ante este panorama, cabe plantearse si se están llevando a cabo las medidas de identificación e intervención desde edades tempranas, pero lo cierto es que este proceso se ralentiza y se aplaza hasta la presencia o existencia de un retraso lector (Panales y Palazón, 2020). Según la Orden por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, del 13 de diciembre), un alumno o alumna presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura (DEAL) o dislexia cuando muestra una competencia curricular en lectura con un retraso de al menos dos años. No obstante, ya al inicio del aprendizaje, el alumnado puede padecer un retraso evolutivo que suele indicar la presencia de dificultades tempranas en el aprendizaje (Millá, 2006).

Es por ello que es importante detectar, prevenir e intervenir lo más pronto posible (Papanicolaou et al., 2003). Algunos de los signos de alarma que refleja el alumnado antes de los 6-7 años de edad son: retraso en el lenguaje, dificultades expresivas, así como para identificar letras y sonidos asociados a letras, un desarrollo del vocabulario lento, problemas de memoria, falta de atención, etc. Entre los 7 y 11 años destaca en el alumnado con DEA una lectura no automática, dificultades para enlazar letras y sonidos así como para decodificar palabras aisladas, una comprensión lectora baja, etc. (ASANDIS, 2010). Por otro lado, también pueden mostrar dificultades en el procesamiento fonológico y en la correspondencia grafema-fonema (Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez, 2001).

De ahí la necesidad de que el profesorado disponga de las herramientas necesarias para su detección y abordaje en el aula con el fin de atender a las necesidades del alumnado en riesgo y evitar problemas sociales asociados, así como la falta de motivación para el aprendizaje (Moreno, 2009). En un estudio de Cajas y Duchi (2016), se llegó a la conclusión de que los docentes no conocen muchas veces las causas por las que el alumno o alumna presenta un retraso en su aprendizaje, además de desconocer qué estrategias pueden favorecer ante esta problemática. Así pues, Velasco y Mosquera (2010) indican que el docente tiene que ayudar mediante estrategias de enseñanza para facilitar el procesamiento más profundo de la información, además de conocer las necesidades de cada uno/a y lograr el éxito. Y es que en el estudio *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2018), se destaca la necesidad de mejorar la efectividad de los docentes en el aula, concretamente en la diversidad del alumnado y en los contextos multiculturales, y es que, en este ámbito, se estima que en primaria solo un 39% de los docentes han recibido formación. De esta manera, se refleja una enseñanza que favorece y promueve las diferencias en cuanto a las creencias y culturas que pueden existir en un aula. Asimismo, este estudio encontró que solo un 24% había tenido un impacto positivo en cuanto a los métodos para enseñar en un contexto multicultural y plurilingüe y un 40% del profesorado en métodos de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales.

En cuanto a qué habilidades enseñar para aprender a leer, Moats (2009) y Suárez, Sánchez-López, Jiménez y Anguera (2018) indican que los maestros no utilizan prácticas basadas en la evidencia científica. La cuestión de cómo abordar el aprendizaje en el aula con el alumnado especialmente vulnerable nos lo plantea el *National Reading Panel* (NRP, 2000) con el abordaje de los cinco componentes esenciales de la lectura, estos son:

conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. Para ello, es necesario que el alumno/a sepa identificar y manipular los sonidos de las letras, identificar correctamente las grafías aprendidas, leer de manera rápida, exacta y precisa, trabajar con el significado de las palabras, así como comprender el mensaje escrito. Pero para que se puedan desarrollar estas habilidades, es necesario que el profesorado conozca y sepa trabajar dichos componentes (Joshi et al., 2009).

Ante este panorama actual, se establece como objetivo principal analizar cómo actúa el profesorado cuando un alumno/a se muestra resistente en el aprendizaje de la lectura, en todos sus ámbitos: detección, prevención, e intervención en el aula. También, interesa conocer el nivel de rendimiento del alumnado en la lectura en todos sus componentes.

### **1.1. Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura.**

Una vez conocidos los problemas en el ámbito de la lectura, es necesario conocer ¿Cómo leemos? ¿Qué procesos cognitivos se desarrollan durante la lectura de una palabra, oración o texto?

Cuando aprendemos a leer, se activan una serie de procesos (Canales, Velarde, Meléndez y Lingán, 2014). Por un lado, nos encontramos con los procesos perceptivos mediante los cuales el alumno o alumna va dando pequeños saltos en la lectura de letra a letra o palabra a palabra.

Asimismo, cuando hablamos de procesos léxicos, el alumno/a primero lee y luego accede al significado de palabras. A través de estos procesos, el niño o niña puede reconocer las palabras así como su significado y la pronunciación correspondiente. Colheart (1985) nos habla del *modelo de doble ruta*. Por una parte, la ruta fonológica o indirecta que guarda relación con la conversión grafema-fonema. A través de esta ruta, el niño/a es capaz de leer palabras que no conoce o pseudopalabras. Por otra parte, la ruta visual o directa en la cual el lector accede al “léxico visual”, espacio donde se almacenan las palabras. Mientras que, en el “léxico semántico” se almacenan los significados de éstas, y en el “léxico fonológico” los sonidos así como la manera de articularlos.

Otros procesos que intervienen en la lectura son los procesos sintácticos encargados de la relación que se establece entre las palabras a la hora de leer un texto. Es importante el orden de las palabras dentro de una oración, así como su género y número o tiempo verbal. Y por último, los procesos semánticos que son los encargados de conectar la

información nueva con los conocimientos previos, almacenando así más contenidos. Los aspectos que influyen a la hora de comprender un texto son el conocer mayor cantidad de vocabulario, palabras familiares frente a las no familiares, así como disponer de conocimientos lingüísticos (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010).

## **1.2. Características del alumnado que presenta dificultades en la lectura.**

Según el DSM-5 (APA, 2013), el alumnado que presenta dificultades en la lectura se caracteriza por una lectura lenta de palabras y muy forzada, una baja comprensión lectora, omisión o sustitución de vocales o consonantes, además de presentar dificultades a la hora de expresarse de manera escrita. Asimismo, Georgiou, Parilla y Papodopulos (2008) afirman que la característica más notoria es la denominación muy lenta y poco automatizada.

Para evitar retrasos en la habilidad lectora, es importante que el alumno/a adquiera un buen procesamiento fonológico desde edades tempranas. Así pues, la Orden por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, del 13 de diciembre), nos expone que el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en lectura muestra dificultades en la adquisición al deletreo, tiene un cociente intelectual superior a 80 en test de inteligencia, un bajo rendimiento en test estandarizados de lectura respecto al curso que le correspondería por edad. Además, muestra un percentil inferior a 25 en lectura de pseudopalabras o un percentil mayor o igual a 75 en tiempo de lectura de palabras o pseudopalabras, e incluso en algunos casos podría darse un percentil inferior a 50 en pruebas estandarizadas de comprensión lectora. Es más, hay situaciones en las que a pesar de llevar a cabo programas de intervención, muestran resistencia a la hora de mejorar los procesos lectores o, incluso, se puede dar una falta de automatización de los procesos léxicos lo cual provoca una inadecuada fluidez y llevaría a una baja comprensión lectora.

En un estudio de Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos (2014), existe una fuerte correlación entre las habilidades fonológicas y la lectura. Y es que algunas investigaciones apuntan a que las dificultades de la lectura surgen a raíz de las dificultades en la adquisición del lenguaje oral (Redie, 2012). De ahí, aparecen una serie de alteraciones fonológicas que son errores en la pronunciación, en la dificultad para descifrar e identificar los sonidos, en la organización a la hora de llevar a cabo un discurso o dificultades a la hora de seleccionar un vocabulario preciso. Además, también se pueden

apreciar grandes dificultades con las palabras largas y poco frecuentes y dificultades en la lectura en voz alta debido a ser lenta la decodificación. Esto provoca que el alumno/a tenga memoria verbal a corto plazo y que la lectura no tenga un significado o sentido, debido a no recordar lo anteriormente leído (Davies et al., 2007). Y es que Barba, Culqui y Cañizares (2018) indican que entre los tres y los seis años de edad los niños/as con dificultades en la lectura carecen de vocabulario a nivel oral, les cuesta articular y pronunciar palabras. También, tienen dificultades para seguir instrucciones, falta de atención, además de mostrar comportamientos problemáticos en sus relaciones sociales. Asimismo, existen otros condicionantes que interfieren en el desarrollo de la dificultad, tales como problemas familiares o incluso falta de motivación (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015).

Es cierto que las dificultades que se relacionan con el lenguaje oral se detectan con más frecuencia en educación infantil mientras que, en educación primaria, se asocian más con la lectura. En comunidades como Canarias o Madrid se llevan a cabo programas de detección en ambas etapas (Redie, 2012).

### **1.3 Prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura.**

Como ya se ha nombrado anteriormente, la lectura proporciona información e interviene en el resto de aprendizajes. Es por ello que se busca adquirir esta habilidad desde edades tempranas y de manera instruccional, y no como algo que se alcanza a través de la experiencia. De hecho, Millá (2006) afirma la importancia de que el niño/a adquiera un desarrollo perceptivo, cognitivo, lingüístico, emocional y social a través de habilidades como la atención, la percepción y la memoria. Al igual que Lopez-Escribano (2009), es necesario estimular a los niños y niñas antes de los 5 años con actividades experimentales que favorezcan a su desarrollo lector.

Tal y como nos dicen Simmons et al. (2008), una mala o inexistente intervención temprana puede provocar en el alumno/a dificultades a lo largo de su trayectoria académica. Al Otaiba et al. (2014), Suggatte (2010) y Wanzek y Vaughn (2007) defienden la importancia de que comience la prevención lo más pronto posible en educación infantil o en 1º de primaria. De hecho, Lovett et al. (2017) exponen mediante un estudio, en el que se compararon entre sí los datos recogidos de una intervención temprana realizada en 1º, 2º y 3º de educación primaria, como los alumnos y alumnas intervenidos de cursos menores obtenían mejores resultados que los de cursos superiores.

Esto puede deberse a que, tal y como dice Millá (2016), los programas de intervención sobre las dificultades de lectura tienen que estar desarrollados en función de cuatro ámbitos: el médico, el social, educativo y el familiar. De esta manera, se disminuirían las dificultades del alumno/a pudiendo desarrollar un buen proceso de aprendizaje. Es más, Vetullino et al., (2003) nos afirman que, a la hora de detectar si hay dificultades en los alumnos/as, hay que revisar si hay deficiencias en la instrucción ya que puede influir en el desarrollo del alumno/a.

Otro factor importante es que pueda darse el caso de cometer un error a la hora de detectar o prevenir a ese/a estudiante que realmente presenta indicadores de riesgo y no es intervenido/a.

En Canarias, parece que el término de prevención ha venido para quedarse, por lo pronto en el campo de los Trastornos del Desarrollo, gracias a la implementación de La Ley de Atención Temprana (Ley 12/2019 de 25 de abril), la cual establece tres niveles de prevención que se llevan a cabo de manera interdisciplinar, siendo deseable que su ámbito de actuación se generalice al resto de problemáticas en el aprendizaje.

Respecto al campo de la lectura, se comenzó a hablar de detección temprana en la Orden por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, del 13 de diciembre), y más tarde en la Resolución por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 40/2011, de 24 de febrero). Ambas leyes inciden en la realización de programas preventivos de refuerzo para el alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria en riesgo de presentar dificultades en la lectura. Se realizaría una intervención en grupo de 3 a 5 escolares durante 35 minutos diarios. Es más, la Resolución exige al docente el deber de priorizar el uso de estrategias bien fundamentadas para una buena detección e intervención temprana desde los cinco años, llevándose a cabo un seguimiento del alumno/a con problemas en la lectura. Para ello, es necesario que el docente se encuentre a disposición de éste para una supervisión continua haciendo uso de actividades motivadoras así como graduables y contextualizadas según las características del alumno/a. Es aconsejable que el alumno/a verifique que ha entendido las explicaciones del docente, por lo que éste tiene que realizar algunas preguntas que, de forma discreta, haga saber al profesor que está seguro de lo que hay que hacer. Así

también, el Decreto por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias (BOC 104/2010, de 29 de julio) recoge en el artículo dos la necesidad de prevención desde edades tempranas y a lo largo de todo el proceso educativo.

Sin embargo, la Orden (BOC 250/2010, del 13 de diciembre) establece identificar a un alumno/a con dislexia con al menos un retraso curricular de dos años pero, ¿por qué no realizar esa prevención o identificación desde el comienzo en vez de esperar a que surja ese retraso lector?

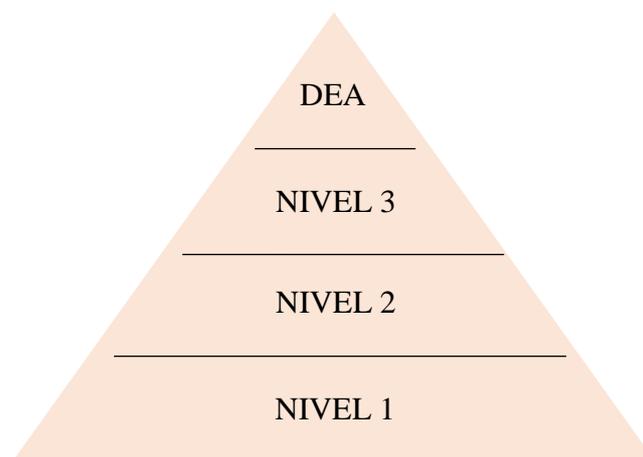
#### **1.4. Modelo de Respuesta a la Intervención (Response to Intervention) (RtI).**

El modelo de Respuesta a la Intervención, de ahora en adelante RtI (Response to Intervention), viene a responder a esta necesidad y es que su objetivo principal es proporcionar a todos los alumnos y alumnas las mejores oportunidades para tener éxito en la escuela (Jiménez et al., 2019), ¿cómo? identificando al alumnado que se encuentra en situación de riesgo en el aprendizaje mediante evaluaciones programadas a lo largo del curso. De esta manera se identifica su dificultad de aprendizaje, siendo su objetivo principal la mejora de la escuela y del estudiante (Graden et al., 2007). También, en base a sus necesidades, se realizan intervenciones ajustadas mediante un seguimiento de su progreso de aprendizaje y una instrucción apropiada basada en la evidencia científica.

Este modelo conforma un sistema multinivel de apoyo, basado en un proceso de cribado, un control del progreso de aprendizaje y la toma de decisiones basada en los datos. El sistema multinivel de apoyo del modelo RtI incorpora tanto la educación general como especial diferenciando tres niveles de prevención e identificación, conectados entre sí y que se escalonan de forma ascendente, de ahí el sistema piramidal RtI de múltiple apoyo (Jiménez et al., 2011). El primer nivel da lugar en el aula ordinaria y la instrucción se realiza a toda la clase, para detectar quiénes presentan indicadores de riesgo. La respuesta a la instrucción, en este nivel, se realiza tres veces al año. En la primera medida se realizaría un cribado universal y, en las otras dos un control de progreso del alumno/a que sería mediante el IPAL. Aquellos que tienen un rendimiento por debajo de lo deseado, se les identifica como alumnos o alumnas en situación de riesgo de poder presentar una DEA, por lo que pasa a ser parte del nivel dos. En este nivel, el alumnado toma instrucciones con frecuencia, entre tres y cinco veces a la semana. Se lleva a cabo en grupos pequeños, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo educativo siendo

una instrucción más personalizada. En este caso, se lleva a cabo un control de progreso una vez al mes, lo cual nos permitirá evaluar las respuestas e identificar a aquellos que no responden de forma adecuada a la instrucción que pasarían al nivel tres. Ya en este nivel, el alumno/a cuenta con una atención aún más individualizada, de manera frecuente y de duración más extensa. Es necesario hacer una mayor adaptación de las instrucciones a las necesidades del alumno/a, realizando así una evaluación de progreso cada semana. Se llevaría a cabo un control de progreso cada poco tiempo para, en caso de no ser positivos los resultados, hacer reajustes en la instrucción. También de asegurar el diagnóstico de una DEA en el caso de que siga sin responder a la intervención. Según las necesidades del alumno/a, el modelo RTI realiza intervenciones cada vez más intensas. Torgesen (2000) nos habla de que la intensidad de la intervención puede ser en función del tamaño del grupo, el aumento del tiempo de intervención y la provisión de instrucciones más explícitas. Propone que, las intervenciones tempranas, se realicen desde infantil ya que se conseguirán resultados más positivos que si se comienza la intervención en 2º o 3º de primaria. Esto ocurre porque en los cursos superiores se encuentran con más obstáculos para lograr solventar esas dificultades que han ido aumentando.

Como bien sabemos, en una intervención hay datos de los cuales hay que tomar decisiones. Estos datos no nos indican la habilidad y el rendimiento del estudiante solamente, sino, además, cómo se lleva el modelo a la práctica y los indicadores que se recogen en cada uno de los niveles. Para confirmar que el modelo está interviniendo de manera positiva, es decir, que el alumnado responde adecuadamente, sus resultados deberían mejorar, por lo tanto, su rendimiento, lo cual provoca satisfacción tanto entre los alumnos y alumnas como el profesorado encargado de llevar a cabo el modelo RTI (Jiménez et al., 2019).



*Figura 1. Sistema piramidal RtI.*

Canarias comienza su andadura en la implementación de este tipo de sistemas de prevención, gracias a la Resolución por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y la Universidad de La Laguna para el desarrollo del programa “Modelo RtI (respuesta a la intervención temprana) Prevención y Mejora del Rendimiento de la Lectura, Escritura y Matemáticas en centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, así la Consejería de Educación pondrá en disposición el Programa LETRA (lectura) (BOC 151/2017, de 7 de Agosto), dirigido al profesorado de Educación Infantil y Primaria para su formación en la instrucción temprana de la lectura en base a las habilidades críticas que facilitan el desarrollo de ésta a partir de lo que prescribe la investigación científica.

### **1.5 Evaluación del alumnado en situación de riesgo en la lectura ¿Cómo identificar?**

Antes de la implementación del Modelo RtI, Canarias ya contaba con una serie de protocolos y guías de observación, como la *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales* (BOC 250/2010, del 13 de diciembre). Así como el *Cuestionario para la detección temprana de las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo* (CUDEA) (Artiles y Jiménez, 2008) en el alumnado que inicia Educación Infantil de 5 años, 1º y de 2º de Educación Primaria. Este instrumento sirve para identificar al alumnado que pueda presentar dificultades de aprendizaje en la escritura, la lectura y las matemáticas para intervenir con ellos lo más tempranamente posible y evitar que esas dificultades se incrementen.

En el contexto del modelo RtI, la evaluación se realiza a través de las medidas basadas en el currículo, de ahora en adelante CBM (en inglés *Curriculum Based Measurement*), las cuales evalúan habilidades imprescindibles para el alcance de los objetivos del curso en el que se encuentra el alumno/a, y además pueden determinar si se está realizando la intervención de manera adecuada o no (Deno, 2003). Mediante estas medidas, el profesorado puede conocer el rendimiento del alumnado en diferentes momentos del año escolar no solo en cuanto a la lectura, sino también en la escritura y las matemáticas. Fuchs y Fuchs (2006) y Fuchs, Fuchs y Zumeta (2008) nos hablan de que el monitoreo del progreso se debería llevar a cabo semanalmente para comparar los resultados existentes con los esperados. Esto supondría la identificación de los estudiantes que no están evolucionando de la manera esperada para construir programas de intervención que reajusten estos retrasos en el ámbito lector (Espin, Wayman, Deno, McMaster y De Rooij, 2017).

Según Jenkins et al. (2013), los docentes pueden ayudarse de la detección universal para planificar y diferenciar la instrucción basada en datos de evaluación, así como, con las CBM se puede identificar a los alumnos/as que necesitan una mayor intervención. Y es que han sido valoradas como el método más eficiente para cribar el comportamiento del estudiante (Glover y Di Perna, 2007). Es más, muchas investigaciones muestran que mediante el uso de las CBM, desde un punto de vista del diseño de metas, el control de los programas de instrucción y su efecto, el rendimiento del estudiante mejora (Stecker, Fuchs y Fuchs, 2005).

En este contexto, surge una medida de evaluación basada en el currículo llamada *Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (IPAL)* (Jiménez y Gutiérrez, 2019) dirigida al alumnado de 3º de Educación Infantil hasta 2º de Educación Primaria. Esta prueba se aplica en tres momentos diferentes a lo largo del curso, la cual primero se realizaría una prueba de cribado para evaluar al alumnado que tiene dificultades en la lectura, y luego unos controles de progreso que evalúan la evolución del alumno/a (Forma A, Forma B y Forma C) divididas a su vez en subpruebas. Se aplican en los meses de Noviembre, Febrero y Marzo. Es más, varias investigaciones están a favor del manejo de estas medidas para determinar las habilidades académicas siendo un recurso para monitorear el progreso de la respuesta a la instrucción (Keller-Margulis, Payan y Booth, 2012).

### **1.6. Prácticas de enseñanza de la lectura en el alumnado en situación de riesgo ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?**

La normativa en Canarias aboga por la promoción y desarrollo de proyectos relacionados con la lectura para favorecer esta habilidad básica (BOC 165/2019, de 14 de Julio). Pero, ¿cómo se debe enseñar a leer al alumnado que muestra resistencias en el aprendizaje lector?

La literatura científica indica que el papel del lenguaje oral así como su instrucción por niveles es esencial (Moats, 2019). *Asimismo, se proponen Las Cinco Grandes Ideas* (National Reading Panel) (NRP, 2000), es decir, la implementación de los cinco componentes esenciales que ayudan y favorecen a la lectura del alumnado en edades tempranas tales como (Birsh, 2019): la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

Así, la conciencia fonológica es la capacidad para detectar y manipular los sonidos del lenguaje oral y juega un papel determinante en el aprendizaje lector (Shaywitz, 2003). El *National Early Literacy Panel* (2008) alude a que el procesamiento fonológico junto con el conocimiento alfabético y la memoria fonológica son importantes en el progreso inicial de la lectura y el deletreo. Existen diferentes niveles en la conciencia fonológica, siendo éstos la conciencia léxica, la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica. Esta última, se plantea como el predictor más permanente en el proceso-aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011). También, Kim y Pallante (2012) indican que las habilidades de decodificación y los procesos fonológicos son factores que influyen en el rendimiento de lectura cuando los niños/as empiezan a leer; de ahí la importancia de enseñar la estrategia fonológica desde edades tempranas. Además, resalta que la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras son dos bases fundamentales en la alfabetización temprana del alumno/a. De hecho Jiménez et al. (2011) señalan que aquellos alumnos o alumnas que no han adquirido adecuadamente la conciencia fonológica, son más propensos a presentar dificultades en la lectura (Bravo-Valdivieso, 1995; Jiménez, 1997). Y es que los estudiantes tienen que ser capaces de reconocer y manipular los fonemas sin la necesidad de visualizar el grafema que representa al sonido (Jiménez, 2019). Asimismo, Defior (2008) recomienda trabajar la conciencia fonológica a través de material manipulativo ya que en uno de sus trabajos mejoró significativamente la lectura frente a otros tipos de instrucción. De esta manera y desde un punto de vista de la intervención, Galucka, Ise, Krick y Schulte-Körne (2014),

indican que para una mejor precisión lectora es necesario centrar la atención en el déficit fonológico y la práctica lectora. Para ello, hay que trabajar la representación fonológica de los fonemas y la regla de conversión grafema-fonema, llegando a ser beneficioso para la fluidez lectora (Snowling y Hulme, 2011), puesto que si el alumno/a muestra dificultades en la identificación del nombre de la letra con el sonido, puede llevar a errores a la hora de leer de manera clara y concisa palabras nuevas y pseudopalabras.

El conocimiento alfabético es una habilidad que permite al alumno o alumna a descifrar los sonidos que le corresponden a cada una de las grafías. Se encarga del aprendizaje del nombre de las letras y la conversión grafema-fonema. Y es que Ferroni y Diuk (2010) señalan que este componente se adquiere con mayor facilidad a partir del procesamiento ortográfico.

La fluidez es la habilidad que posee el alumno/a para leer de manera rápida, precisa, exacta y con la prosodia adecuada. Además, ayuda a la automatización de cada una de las letras, palabras y oraciones. Según Klauda y Guthrie (2008), se pueden distinguir tres niveles distintos de fluidez siendo éstos la fluidez en la lectura de palabras, la fluidez en el procesamiento sintáctico y la fluidez en la lectura de un texto. Asimismo, esta práctica favorece a la capacidad de leer así como a la comprensión lectora en los niños y niñas (Hamilton y Shinn, 2003).

Otro de los componentes es el vocabulario, mediante el cual el niño o niña trabaja el significado de las palabras, así como su uso en el contexto adecuado. El *National Research Council* (1998) indica que el desarrollo de este componente es fundamental en edades tempranas ya que si se existe un desconocimiento de las palabras se pueden ver afectadas habilidades de orden superior, tales como la comprensión (NRP, 2000). Joshi (2005) afirma que es importante trabajar el vocabulario desde el inicio de la lectura con el fin de incrementar también la comprensión lectora. Una estrategia se centra en trabajar el vocabulario haciendo exposiciones repetidas de las palabras, mediante actividades que reflejen el significado de éstas, conectar el vocabulario ya previo con el nuevo y potenciar el conocimiento de palabras familiares (Lane, 2014).

Finalmente, como se anticipaba con anterioridad, la comprensión se define como la habilidad para razonar y reflexionar sobre lo que se está leyendo, permite al alumnado acceder a dominios específicos de conocimientos, así como proporciona un medio para desempeñar metas intelectuales y afectivas. Es necesario que el docente active los

conocimientos previos de los niños/as antes de la lectura, lleve a cabo lecturas de diferentes tipos de textos (narrativos o expositivos), haga uso de preguntas a modo de reflexión facilitando la discusión, etc (Shanahan et al., 2010).

Respecto al cómo enseñar en el alumnado que presenta resistencias en el aprendizaje de la lectura, Moats (2019) alude a la importancia de llevar a cabo una instrucción explícita y sistematizada; el maestro tiene que explicar cada concepto de manera directa, clara y sistemática ofreciéndose como guía para el alumnado, llevar a cabo ejercicios para desarrollar la fluidez, utilizar gestos con las manos para asociar el sonido con el símbolo, hacer uso de recursos como tarjetas para construir oraciones y trabajar de forma secuenciada, es decir, en orden ascendente de dificultad. Además, propone que se lleve a cabo la segmentación de palabras habladas mediante los sonidos, combinar letras así como la correspondencia grafema-fonema. Es importante reconocer los morfemas para descubrir nuevas palabras, ordenar palabras en oraciones para crear un mensaje. Que el alumno/a lea historias, textos informativos, poesía, etc. todo para estimular su pensamiento más profundo y lograr un buen desarrollo de comprensión lectora. Coyne, Kame'enui y Carnine (2007) defienden una instrucción directa donde el maestro es el eje principal y realiza prácticas de enseñanza de manera explícita, desglosando en pequeñas unidades y de forma pautada (Chard y Jungjohann, 2006). Es importante el uso de modelos visuales, instrucciones verbales, explicaciones completas y claras además de llevar a cabo actividades que impliquen la lectura, indicando al alumno/a cuándo empezará la actividad o cuándo ha de responder, llevar a cabo prácticas individuales o grupales y fomentar la corrección de la tarea a través de un feedback entre el docente y el alumno/a, así como llevar a cabo el modelado para explicar de nuevo, paso a paso (Crespo, 2014).

La aplicación de este modelo en el contexto educativo se debe realizar sobre la base de unos conocimientos fundamentados en la evidencia empírica y es que la Comisión Europea (European Commission, 2008) también apunta a que uno de los factores más importantes para que estas dificultades no surjan en edades tempranas, conllevando al éxito académico, es la formación especializada y de calidad de los docentes. Es más, Suárez, Sánchez-López, Jiménez y Anguera (2018) nos resaltan la importancia que tiene el conocimiento de herramientas y buenas prácticas para enseñar a leer adecuadamente. La Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) (Euydice, 2013) contempla no sólo hay que tener en cuenta una serie de condicionantes

como el nivel socio-económico, el nivel educativo de los padres, la dimensión de género, etc. para atender las dificultades de la lectura, sino que además es importante que se lleven a cabo prácticas lectoras que fomenten el hábito, por lo que el docente tiene que ser un claro ejemplo de motivación por la lectura.

Y es que la normativa educativa puede resultar ser rígida ya que el docente muchas veces se guía o se ciega por alcanzar los objetivos generales de los contenidos curriculares que les exigen, lo cual puede llevar a un descuido de las necesidades del alumno/a. De ahí las dificultades que pueden mostrarse o surgir durante la trayectoria académica. Ante ciertas dificultades, es importante que se aborden éstas mediante programas de intervención, métodos didácticos y de evaluación, adaptados a las necesidades del alumno/a. Desde el punto de vista del profesorado, es importante que el docente cuente con la ayuda de profesionales para trabajar con satisfacción las dificultades del alumnado así como llevar a cabo las medidas de apoyo que el profesor considere. Y es que es necesaria la formación permanente de éste, llevar a cabo prácticas de enseñanza desde una actitud investigadora, de reflexión.

Ante estas premisas, cabe plantearse si el profesorado recibe la formación necesaria en materia de identificación e intervención precoz del alumnado que se encuentra en situación de riesgo en la lectura y si el rendimiento lector de los niños puede estar asociado a la instrucción que reciben en el aula.

## **2. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. OBJETIVOS**

El objetivo general de este estudio fue analizar las medidas de identificación y actuación del profesorado ante la presencia en el aula de alumnado que presenta resistencia en el aprendizaje de la lectura, así como el nivel de rendimiento del alumnado en esta habilidad.

Objetivos específicos:

- Analizar prácticas de enseñanza de lectura que se llevan a cabo actualmente por los docentes de los centros escolares de Canarias con el alumnado en situación de riesgo.
- Conocer el nivel de rendimiento y situación de riesgo/no riesgo del alumnado evaluado.

- Analizar en qué medida las prácticas de enseñanza de la lectura implementadas por el profesorado interfieren en el rendimiento del alumnado mediante un estudio de caso.

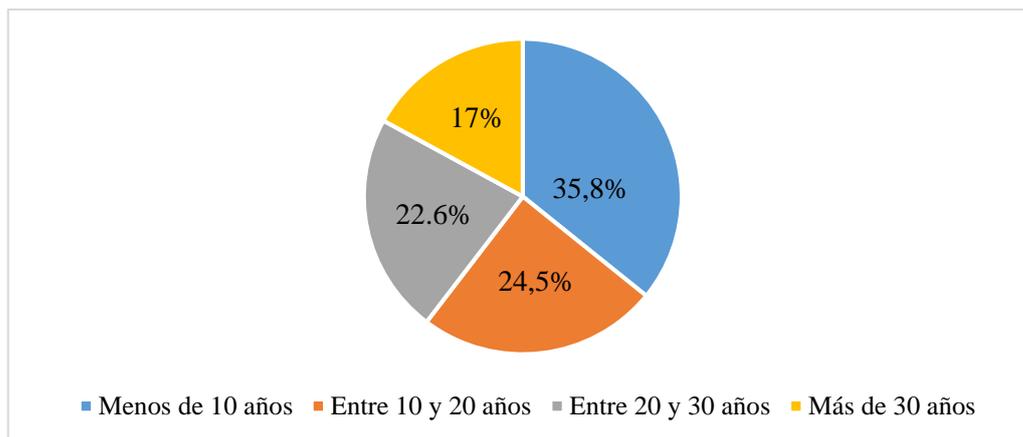
#### Hipótesis:

- Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes de los centros de Canarias con el alumnado en situación de riesgo se basan en la evidencia empírica.
- Existen diferencias significativas en las prácticas de enseñanza de la lectura en función de la formación específica recibida en la enseñanza de la lectura (1º y 2º de Educación Primaria).
- Existe un bajo porcentaje de alumnado que presenta una situación de riesgo en la lectura.
- Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por la docente interfieren en el rendimiento del alumnado analizado.

## 2.2 MÉTODO

### 2.2.1. Participantes

Los participantes o sujetos sometidos al cuestionario de investigación son maestros y maestras que imparten docencia en los centros escolares de Canarias. Contamos con una muestra total de 54 maestros/as, predominando el sexo femenino (69,8%) sobre el sexo masculino (30,2%). Respecto a la distribución en función de la edad, encontramos que un 24,5 % se sitúa entre los 25 y 35 años, un 22,6% entre los 35 y 45 años, un 30,2% entre los 45 y 55 años y, entre los 55 y 65 años, un 22,6% del profesorado. La mayoría de docentes que han participado trabajan en la zona rural (58,5%) siendo más bajo el nivel en zonas periféricas y urbanas metropolitanas, 22,6% y 18,9% respectivamente. También, hay que destacar que el 92,5% de encuestados trabaja en un centro público, mientras que el resto lo hace en centros privados-concertados. En cuanto al título de formación, un 67,9% son diplomados en de Educación Primaria, mientras que un 22,6% disponen de un título de licenciatura y 9,4% de máster. Un 35,8% de los participantes dispone de menos de 10 años de experiencia en el sistema educativo. Sin embargo, un 24,5% dispone de entre 10 y 20 años de experiencia. El 17% lleva más de 30 años trabajando como docente.



*Figura 2. Años de experiencia como docente de Educación Primaria.*

Por otra parte, en relación al estudio del nivel de rendimiento del alumnado en lectura, contamos con la colaboración de 17 estudiantes pertenecientes a una clase mixta de 1º y 2º de educación primaria con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años. El 41% es del sexo femenino y el restante del sexo masculino (59%). Al igual que un 53% pertenece a 1º de educación primaria, mientras que un 47% a 2º de educación primaria.

### 2.2.2. Instrumento

Con el fin de conocer las prácticas de enseñanza de la lectura con el alumnado que presenta dificultades, se elaboró el Cuestionario de Prácticas de enseñanza de la lectura en alumnado en situación de riesgo a través de la plataforma de Google Cuestionarios.

El cuestionario está conformado por 121 ítems. Se divide en 5 categorías. Por un lado, una categoría con **datos de identificación** así como para conocer qué saben los docentes sobre la detección temprana de las dificultades en la lectura (cursos específicos, modelos, etc.). En esta categoría el profesorado tenía elección de “Sí” o “No”, “Varias opciones” e incluso “Respuesta Corta”.

Una segunda categoría relacionada con los **criterios de detección** sobre las dificultades lectoras, seguido de la categoría de **herramientas para la detección y el seguimiento de las dificultades lectoras**. Además, el cuestionario está compuesto de una categoría denominada **tipo o secuencia de instrucción** llevada a cabo con el alumnado que presenta dificultades en la lectura y la última categoría, compuesta por las **estrategias didácticas** que llevan a cabo los docentes a la hora de enseñar a leer a este tipo de alumnado. Las últimas cuatro categorías se valoraron en una escala tipo Likert, donde 1

significa “Nada de acuerdo”, 2 “Poco de acuerdo”, 3 “Muy de acuerdo” y 4 “Bastante de acuerdo”.

Para analizar el nivel de rendimiento del alumnado, se utilizó la prueba Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (*IPAL*) (Jiménez et al., 2019). Se llevaron a cabo las medidas CBM para los cursos 1º y 2º de primaria con el fin de evaluar los cinco componentes de la lectura.

Este instrumento consta de tres medidas paralelas de cribado que se aplican en tres momentos del curso escolar, concretamente en Noviembre, Febrero y Mayo. En este caso, se utilizó la forma B.

Por un lado, nos encontramos con la Fluidez en identificar letras alfabéticas para evaluar el conocimiento alfabético a través de dos subpruebas, una de ellas es “Conocimiento del nombre de las letras” (CNL) en la cual el alumnado decía el nombre de las letras que se le mostraban y la otra prueba se denomina “Conocimiento del sonido de las letras” (CSL). En este caso el niño/a decía el sonido de las letras. Ambas pruebas duraron un minuto pero, si se cometían 10 fallos consecutivos, se paraba el tiempo.

La “Conciencia fonológica: Segmentar” (CF) se trata de la subprueba dos. El alumno/a vio reflejado en su cuadernillo una serie de palabras inventadas e identificó el sonido de cada letra de las palabras. El docente señaló los fonemas que realizó en un tiempo de 1 minuto. Es importante señalar que el alumno/a solo dispuso de 3 segundos para enunciar cada fonema.

Por otro lado, los “Conocimientos acerca del lenguaje escrito (CLE Textos). En esta tarea, el docente con ayuda de un libro o un cuento infantil adecuado a su edad, realizó una serie de preguntas como “Señálame dónde se termina el libro” o “cuando acabe de leer esta frase, ¿dónde debo seguir leyendo?” El alumno o alumna fue señalando en función de lo que se le preguntaba o pedía.

Seguidamente nos encontramos con la subprueba “Lectura de pseudopalabras”, en la que el niño/a leía palabras inventadas hasta completar el tiempo máximo de 1 minuto. Mientras que en la siguiente subprueba llamada “Textos mutilados” el alumno/a leía una serie de frases con 3 opciones, a elegir una. El estudiante señaló la que consideraba correcta y así sucesivamente. Tuvo un máximo de 5 minutos a no ser que cometiera 5 errores consecutivos.

Por último, la subprueba denominada “Fluidez en lectura oral” en la cual, el alumno/a leía un texto y el docente señalaba en su plantilla los errores que ha cometido hasta que transcurrió 1 minuto. Finalmente, se hizo un recuento de las palabras correctas e incorrectas en ese tiempo.

### **2.2.3. Procedimiento**

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica con el fin de para conformar los principales ítems del cuestionario. Tras la elaboración del cuestionario, se procedió a su envío a los correos electrónicos de los equipos directivos de los centros de Canarias, tanto públicos como privados, solicitando su colaboración, indicando el fin de la investigación, así como la confidencialidad de sus datos.

Para conocer el nivel de rendimiento del alumnado, se llevaron a cabo las pruebas del modelo RtI en el centro de Educación Infantil y Primaria de Las Mantecas con el alumnado de 1º y 2º de Primaria. Se trata de una clase mixta de 17 alumnos, nueve de 1º y ocho de 2º respectivamente. Para ello, se mandó una circular a las familias de éstos para solicitar su consentimiento, también se contó con la aprobación de la dirección del centro. En un primer momento, se iba a realizar una intervención con los alumnos/as que mostraran más dificultad en la lectura pero, debido a la situación del Covid-19, no se pudo llevar a cabo esta parte del estudio.

### **2.2.4 Análisis de datos**

Para conocer las prácticas de enseñanza de la lectura en el alumnado que presenta dificultades se llevó a cabo un estudio descriptivo mediante la herramienta SPSS en su versión 25. Asimismo, para analizar la consistencia interna del cuestionario se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach. Por otro lado, se llevó a cabo una prueba estadística paramétrica, concretamente un análisis de varianza (ANOVA), tomando como variable independiente el nivel de formación en la enseñanza de la lectura (1º y 2º de Educación Primaria) y como variable dependiente las prácticas de enseñanza de la lectura en el alumnado en situación de riesgo. Finalmente, se llevó a cabo un estudio de caso con el fin de analizar si existía o no relación entre las prácticas de enseñanza y el rendimiento del alumnado, por lo que se realizó una comparación de la información mediante la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos (Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez, 2014).

### 3. RESULTADOS

En primer lugar, destacar que el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach del cuestionario reportó un valor de .92, lo cual indica una alta consistencia.

Respecto a los resultados obtenidos del Cuestionario de Prácticas de Enseñanza de la Lectura en el Alumnado en Situación de Riesgo, se detallan los datos obtenidos en cada una de las categorías: datos descriptivos, criterios de identificación, herramientas de identificación, tipo-secuencia de instrucción y prácticas de enseñanza de la lectura.

En relación a los datos descriptivos, se obtuvo un alto porcentaje del profesorado (73,6%) que imparte o han impartido clase en 1° de Primaria, un 71,7% en 2° de Primaria y un 71,7% en 3° de Primaria. Un 58,5% imparte actualmente docencia en 1°, 2° o 3° de Primaria.

En líneas generales, el número de alumnos/as que tienen los docentes en el aula, se observó que un 76,1% dispone de entre 15 y 25 estudiantes; mientras que un 10,9% tienen más de 25 alumnos/as en el aula. Además, un 67,4% informó que tienen menos de 5 alumnos/as en el aula que presentan dificultades con la lectura.

Hay que destacar que el 54% de los participantes informaron de que no han recibido una formación adecuada para enseñar a leer, por el contrario, un 72% piensan que su nivel de preparación para enseñar a leer es bueno, aspecto que no ocurre con el 27 % restante.

Tan sólo un 22,6% de los encuestados han recibido recursos específicos para prevenir las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura, y un (77,4%) afirma no haber recibido este tipo de formación.

En cuanto al conocimiento de modelos para la prevención y detección temprana del alumnado en situación de riesgo en lectura, un 81,1% no tiene conocimiento de este tipo de modelos.

En relación a la categoría de criterios de detección, la prueba de consistencia a través del Alpha de Cronbach arrojó un coeficiente de fiabilidad de .85

Como podemos observar (*véase tabla 1*), entre los criterios de detección del alumnado, cabe destacar como el profesorado le da más importancia o considera más relevantes los problemas atencionales que los emocionales a la hora de detectar dificultades en la lectura, a pesar de la poca diferencia que existe entre las medias, exactamente 0,4.

Además, le otorgan más importancia a que el alumno/a tenga conocimiento y sepa manipular los sonidos de las letras antes que al nombre de las letras.

También, podemos observar que otro criterio de detección que utilizan bastante es el nivel de comprensión de lectura adquirido por el alumno/a ( $\bar{x}=3,2$ ). Sin embargo, y con una media inferior, el hecho de que tenga nivel de lectura fluida, con una buena entonación, tanto en textos u oraciones no tiene la misma importancia.

Tabla 1

*Criterios de detección de las dificultades en la lectura.*

	N	Media	Desviación típica
Los problemas emocionales	54	2,9	0,9
Los problemas atencionales	54	3,4	0,6
El grado de conocimiento y manipulación de los sonidos de las letras	54	3	0,6
El grado de conocimiento del nombre de las letras	54	2,6	0,7
El nivel de comprensión lectora	54	3,2	0,6
La estructura y la organización del discurso	54	2,9	0,6
El nivel de lectura fluida (rápida, exacta y con la entonación adecuada) de oraciones o textos.	54	2,8	0,7
N válido (por lista)	54		

En cuanto a las herramientas que utilizan los docentes para la detección del alumnado con dificultades en la lectura (*véase tabla 2*), el resultado de fiabilidad fue de de .75. Se encontró que hacen uso de varios instrumentos de evaluación, así como de seguimiento siendo el más utilizado el diario de clase ( $\bar{x}=3,3$ ). Mientras que la prueba

Indicadores de Progreso de Aprendizaje en la Lectura (IPAL) correspondientes al modelo RtI fue la herramienta menos utilizada.

Tabla 2

*Herramientas para la identificación del alumnado con dificultades en la lectura.*

	N	Media	Desviación típica
Diario de clase	54	3,3	0,5
Fichas de observación directa	54	3,1	0,6
Indicadores de Aprendizaje en la lectura (IPAL)	54	2,4	0,9
Cuestionarios para la Detección temprana de Dificultades de Aprendizaje de la lectura	54	2,5	0,9
Medidas basadas en el currículo (MBC) para la detección temprana y control del progreso de las dificultades en la lectura.	54	2,6	0,8
N válido (por lista)	54		

En esta tabla (*véase tabla 3*) podemos apreciar las secuencias o el tipo de instrucción que lleva a cabo el alumnado, reportó un coeficiente Alpha de .80. Podemos observar la mayoría de los docentes está de acuerdo en llevar a cabo una instrucción secuenciada en orden ascendente de dificultad ( $\bar{X}=3,4$ ), así como se realizar reiteradas explicaciones paso a paso ( $\bar{X}=3,4$ ). Mientras que el profesorado está poco de acuerdo en realizar una corrección inmediata si el alumnado se equivoca en su lectura ( $\bar{X}= 2$ ).

Además, podemos observar como los docentes demandan la ayuda de las familias para mejorar y desarrollar un buen proceso lector por parte del alumno/a desde casa ( $\bar{X}=3,3$ ). También, se llevan a cabo adaptaciones por parte del profesorado para aquellos estudiantes que así lo necesitan en función de sus capacidades ( $\bar{X}=3,2$ ).

Tabla 3

*Tipo y secuencia de instrucción de intervención con el alumnado con dificultades en la lectura.*

	N	Media	Desviación típica
Si el grupo tiene dificultades con la lectura, volver a explicar paso a paso la actividad.	54	3,4	0,6
Trabajar de forma secuenciada, es decir, en orden ascendente de dificultad.	54	3,4	0,6
Adaptar las actividades a la capacidad del alumno/a.	54	3,2	0,5
Proporcionar una corrección inmediata si el alumno/a se equivoca al leer.	54	2	0,9
Proporcionar una corrección inmediata, indicándole cómo debe realizar la lectura.	54	2,7	0,8
Solicitar a los padres que lean con sus hijos en casa.	54	3,3	0,6
N válido (por lista)	54		

Finalmente, con respecto a la categoría de estrategias didácticas, siendo la que mayor número de ítems contiene, reportó una fiabilidad de .88. Podemos apreciar como el profesorado realiza prácticas en las cuales el alumnado sólo identifica el sonido de las letras al inicio de las palabras ( $\bar{x}=3$ ), siendo la media menor cuando se trata de identificarlas a la mitad (*véase tabla 4*). Además, el profesorado realiza en mayor medida más tareas de segmentar ( $\bar{x}=2,8$ ) que tareas de omisión ( $\bar{x}=2,6$ ). También, podemos observar como el profesorado se muestra más de acuerdo en realizar preguntas al finalizar la lectura de un texto ( $\bar{x}=3,3$ ) mientras que durante la lectura, la puntuación media disminuye. No obstante, podemos observar cómo los docentes se muestran menos de

acuerdo en trabajar con textos expositivos argumentativos y hacer uso de representaciones gráficas o mapas semánticos ( $\bar{x}=2,4$  respectivamente).

Tabla 4

*Estrategias didácticas para trabajar con el alumnado con dificultades en la lectura.*

	N	Media	Desviación típica
Identificar el sonido de las letras al inicio de las palabras	54	3	0,7
Identificar el sonido de las letras a mitad de palabras.	54	2,8	0,8
Palmear o separar las palabras en sílabas.	54	3,2	0,6
Enseñanza del nombre de las letras del abecedario.	54	2,8	0,7
Plantear preguntas durante la lectura de un cuento/texto.	54	2,9	0,8
Plantear preguntas al finalizar la lectura de un cuento/texto.	54	3,3	0,6
Llevar a cabo tareas de segmentar.	54	2,8	0,8
Llevar a cabo tareas de omisión.	54	2,6	0,6
Realizar lecturas con textos argumentativos.	54	2,4	0,9
Hacer uso de representaciones gráficas o mapas semánticos.	54	2,4	0,7
N válido (por lista)	54		

En relación al nivel de rendimiento del alumnado evaluado (*véase tabla 5*), se pudo observar que, de una muestra de 17 alumnos/as, 13 de ellos se identificaron como estudiantes en riesgo en cuanto a dificultades en la lectura, mientras que dos estudiantes

mostraron un rendimiento óptimo (11,9%), uno un rendimiento medio (5,9%).y otro un rendimiento bajo (5,9%).

Tabla 5

*Porcentaje total de resultados sobre las pruebas Rti realizadas al alumnado de 1º y 2º de Primaria.*

	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo	13	76,5
Rendimiento bajo	1	5,9
Rendimiento medio	1	5,9
Rendimiento óptimo	2	11,8
N válido (por lista)	17	100

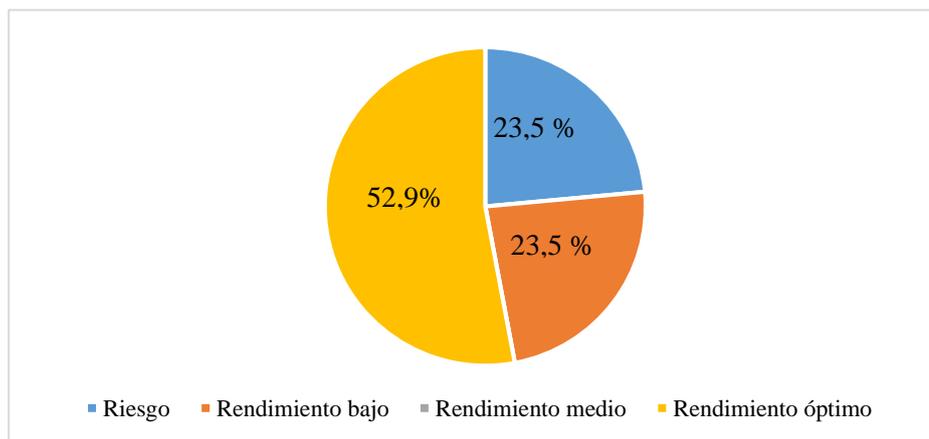
En esta tabla (*véase tabla 6*), se puede apreciar el porcentaje de alumnos y alumnas que obtuvieron en cada subtarea un rendimiento bajo, medio, óptimo o riesgo. Cabe destacar el porcentaje de alumnos y alumnas de 1º y 2º de Primaria que informaron de una situación de riesgo en el conocimiento del sonido de las letras fue de un 70.6% (*ver figura 3*). Además, podemos ver que la fluidez en la lectura oral también arrojó un alto porcentaje de alumnado en riesgo (58.8%) seguido del conocimiento del nombre de las letras (47.1%). También, hay que resaltar el porcentaje de alumnado que obtuvo un rendimiento óptimo en la realización de las pruebas de conciencia fonológica con un 52.9% siendo la que más porcentaje de alumnos/as presenta.

Tabla 6

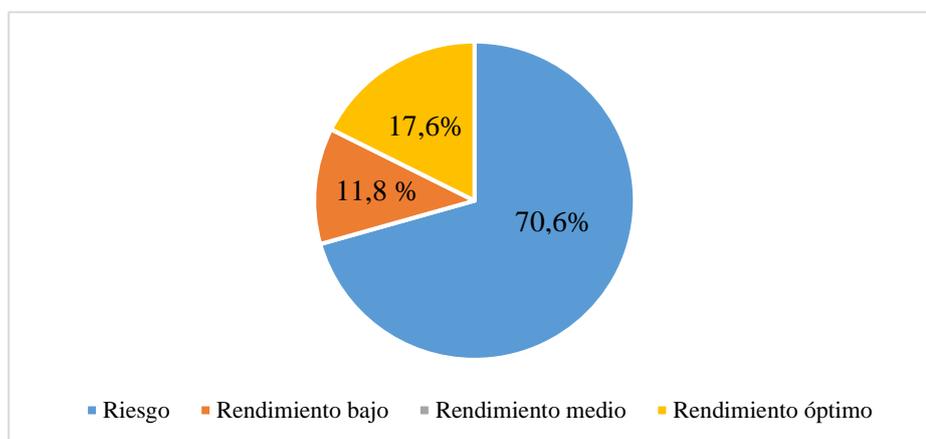
*Porcentaje de los resultados obtenidos sobre las pruebas Rti realizadas al alumnado de 1º y 2º de primaria por subpruebas.*

	N	C.N.L	C.S.L	C.F	CLE (text)	Pseud.	T.Mut.	Fluid.
Riesgo	17	<b>47.1</b>	<b>70.6</b>	23.5	<b>41.2</b>	35.3	35.3	<b>58.8</b>
Rendimiento bajo	17	23.5	11.8	23.5	11.8	35.3	11.8	23.5
Rendimiento medio	17	0	0	0	29.4	23.5	41.2	5.9
Rendimiento óptimo	17	29.4	17.6	52.9	17.6	5.9	11.8	11.8
N válido (por lista)	17	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

A continuación, se presentan unos gráficos con los datos más relevantes recogidos de la tabla 6 (véase figura 3 y 4)



*Figura 3. Conciencia fonológica.*



*Figura 4. Conocimiento del sonido de las letras.*

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis de varianza entre el nivel de formación del profesorado (importancia lectura, formación adecuada, nivel de preparación) y las prácticas de enseñanza de la lectura. Se encontraron diferencias significativas entre el nivel de preparación específico recibido en la enseñanza de la lectura y las prácticas de enseñanza reportadas por el profesorado ( $p < .05$ ). Mientras que no ocurrió lo mismo entre las prácticas de enseñanza y la importancia de la lectura para el docente, así como en cuanto a la formación para enseñar a leer.

Para poder relacionar los datos reportados a través del cuestionario de prácticas docentes y el nivel de rendimiento del alumnado con cada uno de los componentes básicos de la lectura, en primer lugar, se realizó una triangulación (*ver tabla 7 y anexo II*).

Tabla 7

*Triangulación entre las prácticas de enseñanza de la lectura y rendimiento del alumnado en relación a cada uno de los componentes básicos de la lectura*

<i>Componentes lectura</i>	<i>Prácticas docentes.</i>	<i>Rendimiento</i>
Conciencia fonológica	Fricativas /f/ Nasales (/m/) u oclusivas sordas (/p/) Sonido al inicio, medio , fin palabra Tareas de segmentar síntesis, omisión.	Tarea Conciencia Fonológica: segmentar
Conocimiento alfabético	Palmeo sílabas Nombre de las Letras Letra y sonido al mismo tiempo 1º Vocales, luego letras “p”, “m”. 1º Vocales, luego letras “s”, “l”. Lectura listado letras.	Tareas: Conocimiento Sonido y Nombre de las Letras
Fluidez	Lectura listado letras, sílabas, palabras función. Lectura palabras estructura CV-VC, CCV,CVC. Registro tiempo palabras leídas correctamente. Lectura de cuentos, álbum ilustrado, textos narrativos, expositivos, argumentativos, Entonaciones y pausas	Tareas: Fluidez Lectura Oral Y Lectura de Pseudopalabras

Tabla 7

*Continuación Triangulación entre las prácticas de enseñanza de la lectura y rendimiento del alumnado en relación a cada uno de los componentes básicos de la lectura*

<i>Componentes lectura</i>	<i>Prácticas docentes</i>	<i>Rendimiento</i>
Vocabulario	Enseñanza palabras a nivel oral Enseñanza de claves contextuales y significado de palabras Significado de palabras poco frecuentes Significado de palabras frecuentes Significado de palabras muy frecuentes Uso del diccionario Representaciones gráficas, mapas semánticos Discusión preguntas de reflexión Sinónimos y antónimos Prefijos y sufijos Vocabulario en otros contextos Palabras complejas Lectura aislada y repetida de palabras complejas	Tarea Textos Mutilados
Comprensión	Preguntas Antes, durante y después Preguntas opinión, descripción personajes o predicción hipótesis.	Tarea Textos Mutilados

En relación a los datos reportados por la docente, los resultados indicaron que considera no haber recibido una buena formación en cuanto a la lectura, pero informa disponer de un buen nivel de preparación sobre ésta. Además, no ha recibido cursos específicos ni tiene conocimiento sobre modelos de prevención y detección temprana del alumnado en situación de riesgo en la lectura. Sin embargo, hace bastante uso de todas las herramientas que se describen en el cuestionario para la identificación del alumnado que presenta dificultades de lectura, sobre todo, en lo referido a fichas de observación directa, medidas basadas en el currículo o rúbricas. En relación a las estrategias didácticas, podemos observar que la docente lleva a cabo palmear o separar las palabras en sílabas, también manifiesta que enseña primero las vocales y luego las letras /p/ y /m/, también indica que enseña primero las letras /s/ y /l/. Además, podemos apreciar que no realiza listados de palabras con estructura silábica CV-VC o CCV-CVC. Podemos observar que realiza con poca frecuencia preguntas al alumnado antes, durante y después de una lectura.

Respecto a la relación entre las estrategias didácticas y nivel de rendimiento, se observa que (*ver tabla 8*) la habilidad más trabajada por el docente es la conciencia

fonológica (31.5%) lo cual se puede ver reflejado en el rendimiento del alumnado que es el menor porcentaje en riesgo, con un 23.5%. Es más, un 52,9% del alumnado obtuvo rendimiento óptimo en esta habilidad. Así pues, se puede apreciar como el conocimiento alfabético y el vocabulario toman un segundo plano en las prácticas docentes, con un 23.1% y un 17.4% respectivamente. Mientras que habilidades como la fluidez y la comprensión lectora obtienen un tercer lugar en cuanto a las prácticas llevadas a cabo por el docente (16.8% y un 11.2%). Sin embargo, podemos apreciar un dato curioso al observar los datos del nivel de rendimiento del alumnado, siendo el conocimiento alfabético y la fluidez las habilidades en las que el porcentaje de alumnado en riesgo aumenta (58.8% y 47% respectivamente), siendo dos habilidades que parecen provocar más dificultad en el aula. Esto podría deberse a que la docente trabaja muy poco estas habilidades con el alumnado, siendo la habilidad de fluidez la segunda que se podría decir que menos trabaja (16.8%). No obstante, en las habilidades de vocabulario y comprensión lectora, el rendimiento del alumnado mejora siendo porcentajes más bajos en riesgo, un 35.3% respectivamente. No son datos tan bajos como en la conciencia fonológica pero sí en comparación con la fluidez y el conocimiento alfabético. Si observamos los porcentajes de las prácticas de la docente, realiza más estrategias didácticas en unas habilidades que en otras, a pesar de que la comprensión lectora es la habilidad que podemos intuir menos trabajada en el aula (11.2%).

Tabla 8

*Relación en porcentajes entre las estrategias didácticas llevadas a cabo por la docente y el nivel de rendimiento del alumnado en riesgo por cada habilidad.*

Habilidades	Prácticas Docentes	Nivel de Riesgo Alumnado
Conciencia fonológica	31,5	23.5
Conocimiento alfabético	23,2	58.8
Fluidez	16,8	47
Vocabulario	17,4	35.3
Comprensión lectora	11,2	35.3

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Mediante los análisis descriptivos y el estudio de casos presentados anteriormente, se ha podido analizar cómo el profesorado enseña a leer, las herramientas para detectar al alumnado que tiene dificultades en esta habilidad y las prácticas docentes. También se han analizado las pruebas IPAL realizadas por alumnado de 1º y 2º de Ed. Primaria poniéndonos frente a una realidad educativa en la que más el 50% del alumnado mostró estar en riesgo. Así pues, se ha podido analizar cómo son las prácticas de enseñanza de lectura en el alumnado que se resiste a su aprendizaje y si interfieren en el rendimiento del alumnado.

Los hallazgos mostraron que los docentes tienen en cuenta varios criterios de detección a la hora de identificar al alumnado con dificultades. Así pues podemos observar que hacen uso de varios de ellos, destacando por ejemplo los problemas atencionales mientras que los emocionales están en un segundo puesto. El autor Millá (2016) encuentra muy importante un buen desarrollo emocional junto con un desarrollo cognitivo, lingüístico, perceptivo, etc. Así también los docentes encuestados ofrecen una mayor importancia al desarrollo fonológico que al alfabético, y es que así lo establece la evidencia, ya que Georgiou, Parilla y Papodopulos (2008) consideran imprescindible un buen procesamiento fonológico para que no ocurran retrasos en la lectura. Es más, Jiménez et al. (2011) consideran, basándose en varias investigaciones, que aquellos que presentan dificultades en esta habilidad son más propensos a tener dificultades en la lectura. Por otro lado, Kim y Pallante (2012) al igual que Snowling y Hulme (2011) defienden una buena instrucción en ambas habilidades para evitar retrasos en la lectura.

Por otra parte, se ha podido observar que el profesorado hace uso de bastantes herramientas para detectar al alumnado con dificultades en la lectura, la pregunta es: ¿tienen conocimiento de para qué se utiliza cada una, o de cuál es más específica en función de los casos? Como ya se ha dicho anteriormente en el apartado de resultados, los recursos de los que más se vale el profesorado son diarios de clase, instrumentos de evaluación y de seguimiento. IPAL ha sido la herramienta menor utilizada por el profesorado, siendo un material basado en el currículo para poder llevar a cabo una cribaje universal y una evaluación de progreso de aprendizaje del alumnado en el área de la lectura.

Asimismo, hemos podido observar en base a las respuestas del profesorado que no todos llevan a cabo las recomendaciones del National Reading Panel (2000) a la hora de llevar a cabo una instrucción directa en el aula. Muy pocos llevan a cabo correcciones inmediatas tanto individuales como en grupo de lo cual Jiménez (2012) considera importante, sin embargo sí llevan a cabo una secuencia de instrucción de manera ascendente.

Asimismo, es importante señalar las estrategias didácticas que lleva el profesorado para observar si se fomentan las habilidades prescritas por el NRP (2000). Por un lado, cabe destacar que el docente, en cuanto a la conciencia fonológica, ha indicado impartir primero los sonidos nasales y oclusivos cuando la evidencia empírica resalta la importancia de trabajar primero por los sonidos más simples como son las consonantes invariantes (s,f), luego fricativas laterales y vibrantes (l, r) y más tarde, continuar con aquellas más complejas como las nasales (m,n) u oclusivas (t,p,d,b), etc (Jiménez, Crespo y Suárez, 2012). Sin embargo, llevan a cabo prácticas de enseñanza en las que el alumnado tiene que identificar el sonido de las letras al inicio, mitad y final de las palabras.

Por otro lado, hay que destacar que el profesorado a la hora de promover el conocimiento alfabético, se muestra más de acuerdo en implementar tareas de palmar o separar las palabras en sílabas. La evidencia empírica afirma que no es recomendable llevar este tipo de prácticas, así como enseñar el nombre de las letras junto al sonido llevando a cabo la regla de conversión grafema-fonema. Y es que según Jiménez, Crespo y Suárez (2012) el profesorado debe trabajar la estructura silábica CV-VC en primer lugar, para luego instruir en otras más complejas como CCV-CVC.

Los docentes no le dan la importancia que le corresponde a tareas como segmentar y omitir sonidos, y es que el DSM-5 (APA, 2013) nos relata que el alumnado con dificultades muestra indicios de omitir o sustituir vocales y consonantes. Por ello, Moats (2019) propone realizar tareas combinando letras y segmentando los sonidos de las palabras habladas.

En cuanto al vocabulario, el profesorado lleva a cabo varias lecturas de palabras familiares, no tan frecuentes y muy frecuentes, así como hacen uso del diccionario, prácticas recomendadas por Lane (2014). Sin embargo, hacen muy poco uso de

representaciones gráficas, lo cual el NRP (2000) nos recomienda a la hora de intervenir con el alumnado.

Por último, podemos ver que la mayor parte de los docentes suelen plantear preguntas al finalizar una lectura cuando la evidencia empírica afirma que hay que realizarlas también antes y durante (Jiménez et al., 2019). Así pues, se muestran más proclives a la enseñanza de lecturas con textos narrativos, en este sentido O'Shanahan et al. (2010) señalan la importancia de trabajar con este tipo de textos para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, aunque a medida que el alumnado va adquiriendo mayor fluidez, se recomienda el uso de textos expositivos, lo cual el profesorado de esta muestra ha mostrado realizar con poca o ninguna frecuencia, así como con los textos argumentativos.

Pese a que en varias leyes (BOC 250/2010, del 13 de diciembre; BOC 40/2011, de 24 de febrero; BOC 104/2010, de 29 de julio) se muestra la importancia de llevar a cabo lecturas de mínimo 30 minutos al día en pequeños grupos, el profesorado no ha reflejado que esté de acuerdo en llevar a cabo este tipo de instrucción.

En relación al estudio de casos, si comparamos los resultados de las pruebas realizadas al alumnado con las respuestas de la docente, podemos observar que se han obtenido muy buenos resultados en cuanto a la conciencia fonológica, la cual muchos autores consideran la habilidad más importante a trabajar desde edades tempranas, (Bravo-Valdivieso, 1995; Galucka, Ise, Krick y Schulte-Körne, 2014; Jiménez, 1997; Jiménez et al., 2011; Jiménez, 2019; Kim y Pallante, 2012; National Early Literacy Panel, 2008; Shaywitz, 2003). Al igual que el conocimiento alfabético, que se posiciona en segundo lugar en el ranking de prácticas de la docente. Sin embargo, podemos observar como el alumnado ha obtenido peores resultados en las habilidades de fluidez, vocabulario y comprensión lectora, al mismo tiempo se observa un menor grado de acuerdo en estas prácticas reportadas por la docente. ¿Qué podríamos decir sobre ello? Los hallazgos nos muestran por tanto que no se implementan los cinco componentes de la lectura, prácticas recomendadas por el National Reading Panel (2000), resultados que coinciden con las investigaciones realizadas por Suárez, Sánchez-López, Jiménez y Anguera (2018). Y es que tal y como se ha observado anteriormente, la mayoría del docente encuestado (54%) considera no tener una formación adecuada, solo un 22,6% ha recibido cursos específicos sobre prevención y un 81,1% no tiene conocimiento sobre modelos para prevenir y detectar tempranamente ante dificultades en la lectura.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podríamos decir que los maestros no están capacitados para trabajar con el alumnado con dificultades en la lectura. No tienen claras las herramientas a utilizar ni las estrategias didácticas que implementar pese a que han mostrado mayor conocimiento en cuanto al tipo de instrucción.

#### Conclusiones:

- La formación del profesorado ante la presencia de alumnado con dificultades en lectura es muy baja y es indispensable para el desarrollo y éxito lector del niño/a.
- Ciertas herramientas están más enfocadas a este tipo de problemática a la hora de detectarla, prevenirla e intervenirla y hay poco conocimiento sobre ello.
- Las prácticas de enseñanza de la docente analizada interfieren en el rendimiento del alumnado por lo que sería conveniente una mayor formación además de llevar a cabo programas de prevención e intervención y tener conocimiento sobre ellos.
- Los docentes han mostrado mayor importancia en cuanto a las actividades de conciencia fonológica, lo cual ha provocado un descuido y una poca atención a las demás habilidades que se ha manifestado en las pruebas IPAL del alumnado.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Otaiba, S., Connor, C., Folsom, J., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C., y Wagner, R. (2014). To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately: A Randomized Experiment Examining First-Grade Response to Intervention in Reading. *Exceptional Children*, 81(1), 11-27. DOI: 10.1177/0014402914532234
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M. y Sanchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Artiles, C. y Jiménez, J.E. (2008). Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales. *Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes: Gobierno de Canarias*.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. *Arlington, VA*

- Barba-Gallardo, P., Culqui-Cerón, C., y Cañizares-Vasconez, L. (2018). Las dificultades en la lectoescritura, su detección temprana (Revisión). *Roca. Revista Científico - Educativa De La Provincia Granma*, 13 (3), 109-119.
- Birsh, J. R. (2019). What is Multisensory Structured Language? *International Dyslexia Association. Spring Edition 2019*, 45 (7), 13-19.
- Bravo-Valdivieso, L. (1995). A four year follow-up study of low socioeconomic status, Latin American children with reading difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42, 189-202. <http://dx.doi.org/10.1080/0156655950420302>
- Cajas, G. A., y Duchi, G. F. (2016). Estrategias didácticas y el retraso escolar. *Universidad Técnica de Cotopaxi*.
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M., y Lingán, S. (2014). Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado. *Theorēma (Lima, Segunda época, En línea)*, (1), 99-110.
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P., y Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 35-44.
- Chard, D. J., y Jungjohann, K. (2006). Scaffolding instruction for success in mathematics learning, intersection: Mathematics education sharing common grounds. Houston TX: Exxon-Mobil Foundation
- Coltheart, M. (1985). In defence of dual-route models of reading. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8, 709-710. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X0004574X>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and Reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256. <http://dx.doi.org.accedys2.bbtb.ull.es/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2020). *Kit básico para evaluar y calificar*.
- Coyne, MD, Kame'enui, EJ y Carnine, DW (2007). *Estrategias de enseñanza efectivas que acomodan a estudiantes diversos*, 3ra ed. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson: Merrill Prentice Hall.

- Crespo, P. (2014). *Modelo de Respuesta a la Intervención, nivel 2 de prevención de las dificultades de aprendizaje en Canarias*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna. España.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107. DOI: 10.4321/S139-7632201500030002
- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias nº 154*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Canarias, España, 13 de agosto de 2014.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333- 345.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011) Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias*, 11, 79- 94.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192. DOI: 10.1177/00224669030370030801.
- Espin, C.A., Wayman, M.M., Deno, S.L., McMaster, K.L. y de Rooij, M. (2017). Data-based decision-making: Development of a method for studying teachers' understanding of CBM graphs. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(1), 8-21. DOI: 10.1111/ldrp.12123
- Eurydice (2013). La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas. *Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural*. DOI: 10.4438/030-13-060-7
- European Commission (2008). Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008. *Documento de trabajo de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas*.

- Ferroni, M., y Diuk, B. (2010). Letter-name and lettersound knowledge: different types of knowledge? *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 15–24
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. DOI: 10.1598/RRQ.41.1.4
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. y Zumeta, R.O. (2008). Responde to intervention. *Educating Individuals with Disabilities: IDEIA 2004 and Beyond*, 115.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., y Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with Reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PloSone*, 9(2), e89900
- Georgiou, G. K., Parrilla, R. y Papodopulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 566-580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Glover, T. A., y DiPerna, J. C. (2007) Curriculum-based measurement: Describing competence, enhancing outcomes, evaluating treatment effects, and identifying treatment nonresponders. *Peabody Journal of Education*, 77, 64-84.
- Graden, J., Stollar, S. y Poth, R. (2007). The Ohio Integrated Systems Model: Overview and lessons learned. En S. Jimerson, M. Burns y A. VanDerHeyden (eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 288-299). Nueva York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Hamilton, C. y Shinn, M.R. (2003). Characteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, 32, 228–240.
- Harm, M. W. y Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106, 491-528.
- Harm, M. W. y Seidenberg, M. S. (2004). Computing the meanings of words in reading: Cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111, 662-720.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 20 U.S.C. 1400 et seq. (2004).

- Jenkins, J., Schiller, E., Blackorby, J., Thayer, S., y Tilly, W. (2013). Responsiveness to Intervention in Reading: Architecture and Practices. *Learning Disability Quarterly*, 36(1), 36-46. DOI: 10.1177/0731948712464963
- Jiménez, J.E. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 23-40.
- Jiménez, J. E. (2012). Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. Navarro, J; Fernández, M<sup>a</sup>. T<sup>a</sup>; Soto, FJ y Tortosa F.(Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Jiménez, J.E. (Coord) (2019). Modelo de Respuesta a la Intervención. *Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J. E., Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 56-64.
- Jiménez, J.E., Crespo, P. y Suárez, N. (2012). Perspectivas futuras en la identificación temprana e intervención de la dislexia. En J.E. Jiménez (coord.), *Dislexia en Español, Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*, 251-272. Madrid: Pirámide. ISBN 978-84-368-2649-4
- Jiménez, J.E. y Gutiérrez, N. (2018). IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje de la lectura. En J.E. Jiménez (Coord.) Modelo de Respuesta a la Intervención. *Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J.E., y Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in a transparent orthography. *International Journal of Psychology*, 38, 65-78.
- Jiménez-Fernández, G., Vaquero, J.M.M., Defior, S. y Jiménez, L. (2011). Deficits in implicit sequence learning in dyslexic children with spared learning of explicit sequences and contextual cueing. *Annals of Dyslexia*, 61, 85-110.

- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M., Oker-Dean, F., y Smith, D. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading? *Journal of Learning Disabilities*, 42 (5), 444-457.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 759-788). New York: Longman.
- Keller-Margulis, M., Payan, A., y Booth, C. (2012). Reading Curriculum-Based Measures in Spanish: An Examination of Validity and Diagnostic Accuracy. *Assesment for Effective Intervention* 37(4) 212-223. DOI: 10.1177/1534508411435721
- Kim, Y. S., y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1-22
- Klauda, S.L. y Guthrie, J.T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 310-321.
- Lane, H. (2014). *Instrucción de lectura basada en evidencia para Grados K-5 (Documento No. IC-12)*. Recuperado de la Universidad de Florida, sitio web del Centro de Colaboración para un Educador, Desarrollo, Responsabilidad y Reforma Efectivo.
- Ley 12/2019, de 25 de abril, por la que se regula la atención temprana en Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, n° 140, 12 de Junio de 2019.
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, 47-78.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, 10 de diciembre de 2013.
- Lovett, M., Frijters, J., Wolf, M., Steinbach, K., Sevcik, R., y Morris, R. (2017). Intervención temprana para niños en riesgo de discapacidades de lectura: el impacto del grado en la intervención y las diferencias individuales en los resultados de la intervención. *Revista de Psicología Educativa*, 109 (7), 889-914. DOI: 0022-0663/17/\$12.00
- Millá, M. G. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de neurología*, 42(2), 153-156.

- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399.
- Moats, L. C. (2019). Structured Literacy: Effective Instruction for Students with Dyslexia and Related Reading Difficulties. *International Dyslexia Association. Spring Edition 2019*, 45 (7), 9-13.
- Moreno, A. (Diciembre de 2009). El retraso Escolar. *Innovación y Experiencias Educativas*, Vol. 25, 1-9.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An evidence-Based assessment of the scientific Reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD; National Institute of Child health and Human Development.
- National Research Council (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias (BOC)*, nº 250, 22 de diciembre de 2010.
- OECD (2016). *PISA 2015. Resultados Clave*. París: OCDE.
- OECD (2019). *PISA 2018. Resultados Clave*. París: OCDE.
- Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D., Castillo, E. M. y Davis, R. N. (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: A review of studies of normal development and plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 593-612.
- PIRLS (2016) Estudio internacional de progreso en comprensión lectora IEA *Ministerio de educación, cultura y deporte*.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S. y Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*. 103, 56-115.

- Ramos, J. L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista iberoamericana de educación*, 34, 201-216.
- REDIE, E. E. La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. *COLECCIÓN*.
- Ruiz, R. (2013). Práctica docente y enseñanza de la lectura desde el modelo de respuesta a la intervención (RtI).
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, NK, Pearson, PD, Schatschneider, C., et al. (2010) *Mejora de la comprensión lectora desde el jardín de infantes hasta el 3er grado: guía práctica IES (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: Centro Nacional de Evaluación Educativa y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Shaywitz. S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Nueva York: Knopf
- Simmons, D., Coyne, M., Kwok, O., Mcdonagh, S., Harn, B. y Kame'Enui, E. (2008). Respuesta de indexación a la intervención: un estudio longitudinal del riesgo de lectura desde el jardín de infantes hasta el tercer grado. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (2), 158-173. DOI: 10.1177/0022219407313587
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuouscircle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., y Fuchs, D. (2005). Using Curriculum-Based Measurement to Improve Student Achievement: Review of Research. *Psychology in the Schools*, 42, 795-819.
- Suárez-Coalla, P. García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Predictores de lectura y escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. DOI: [10.1174 / 021037013804826537](https://doi.org/10.1174/021037013804826537)
- Suárez, N., Sánchez-López, C.R., Jiménez, J.E. y Anguera, M.T. (2018). Is Reading Instruction Evidence-Based? Analyzing Teaching Practices. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00007

- Suggate (2010). Why What We Teach Depends on When: Grade and Reading Intervention Modality Moderate Effect Size. *Development Psychology*.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., & Lingán, S. (2011). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Facultad de psicología*, 13(1), 53-68.
- Velasco, M., y Mosquera, F. (2010). *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. Santiago de Chile, Chile: PAIEP.
- Wanzek y Vaughn (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36 (4), 541-561.

**ANEXO I. Cuestionario de las prácticas de enseñanza en alumnado en situación de riesgo dirigido a docentes de Canarias.**

**TÍTULO: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ALUMNADO EN SITUACIÓN DE RIESGO**

El presente cuestionario ha sido realizado por una alumna del Máster de Intervención Psicopedagógica en contextos de educación formal y no formal de la Universidad de La Laguna para la elaboración del Trabajo de Fin de Máster.

Este cuestionario se ha realizado con el fin de conocer las prácticas de enseñanza de la lectura en el alumnado con dificultades. Este cuestionario es totalmente anónimo y sus respuestas solo se utilizarán con fines de investigación. Le solicitamos cumplimente el cuestionario con sinceridad. Gracias por su participación.

**1. Sexo:**

- a. Hombre
- b. Mujer

**2. Edad:** Entre los 25 y 35/ Entre los 35-45/ Entre los 45-55/Entre los 55-65

**3. Tipo de centro en el que trabaja**

- a. Público
- b. Concertado
- c. Privado

**4. Ubicación del centro**

- a. Zona rural
- b. Zona periférica
- c. Zona urbana metropolitana

**5. Nivel de estudios de mayor grado que posee:**

- a. Diplomado/Título de Maestro en Educación Primaria
- b. Licenciatura
- c. Máster
- d. Doctorado

**6. Años de experiencia como docente en Educación Primaria:**

- a. Menos de 10 años/ Entre 10 y 20 años.
- b. Entre 20 y 30 años.
- c. Más de 30 años.

**7. Nivel en el que imparte o ha impartido docencia:**

- a. 1° de Primaria
- b. 2° de Primaria
- c. 3° Educación Primaria

**8. Si está impartiendo docencia en 1°, 2° o 3° de Primaria Indique a continuación:**

- a. Número de alumnos que tiene en un aula:
  - i. Menos de 15.
  - ii. Entre 15 y 25.
  - iii. Más de 25.
- b. Número de alumnos con dificultad de lectura en el aula:
  - i. Menos de 5.
  - ii. Entre 5 y 10.
  - iii. Más de 10 alumnos.

**9. Señale a continuación si usted está de acuerdo o no con los siguientes enunciados: (opción sí no)**

	Sí	No
Le otorgo bastante importancia a la lectura en la docencia		
He recibido una formación adecuada para enseñar a leer		
Considero que mi nivel de preparación para enseñar a leer es bueno		
He recibido cursos específicos para detectar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo *Especificar cuáles _____		
Conozco modelos para la prevención y detección temprana del alumnado en situación de riesgo en la lectura. * En caso de que sí, escriba cual: _____		

**10. Indique a continuación el grado en el que usted tiene en cuenta los siguientes criterios para detectar al alumnado que muestra dificultades en la lectura (Nada, Poco, Mucho, Bastante):**

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>
Los problemas emocionales				
La falta de recursos para la lectura en el hogar				
Los problemas familiares				
La falta de motivación				
Los problemas atencionales				
Los problemas de comportamiento en el aula				
Nivel menor de lectura que el grupo-clase				
Adquisición deficiente de los aprendizajes imprescindibles en lectura establecidos en el currículo para la etapa de Educación Primaria				
Rechazo a la lectura				
Retraso curricular en lectura de al menos dos cursos académicos				
El grado de conocimiento y manipulación de los sonidos de las letras				
El grado de conocimiento del nombre de las letras				
El grado de conocimiento de las grafías (representación escrita de la letra) y la manipulación de su sonido.				
El grado de conocimiento del significado de las palabras a nivel oral u escrito.				
Lectura lenta y con mucho esfuerzo de palabras, oraciones y textos				
El nivel de lectura fluida (rápida, exacta y con la entonación adecuada) de oraciones o textos.				
El nivel de comprensión lectora.				
El nivel comprensivo del lenguaje oral.				
La capacidad para evocar palabras de manera oral				
Los errores en la pronunciación de los sonidos no debidas a problemas orgánicos				
La estructura y la organización de su discurso.				

**11. Indique en qué medida utiliza las siguientes herramientas para la identificación del alumnado que presenta dificultades para aprender a leer (Nada, Poco, Mucho, Bastante):**

	Nada	Poco	Mucho	Bastante
Escalas de observación de las dificultades de elaboración propia				
Guías de observación para la Detección temprana de Dificultades de Aprendizaje de la lectura (5- 8 años)				
Cuestionarios para la Detección temprana de Dificultades de Aprendizaje de la lectura				
Fichas de observación directa				
Rúbricas de evaluación con los aprendizajes esperables de lectura del currículo para los cursos de 1º, 2º y 3º Primaria.				
Medidas basadas en el currículo (MBC) para la detección temprana y control del progreso de las dificultades en la lectura				
Indicadores de Aprendizaje en la lectura (IPAL)				
Diario de clase				
Anecdotarios				
Autoevaluación del alumno/a				
Coevaluación				

**12. Indique en qué medida utiliza las siguientes estrategias relacionadas con la secuencia y tipo de instrucción cuando interviene con el alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura (Nada, Poco, Mucho, Bastante):**

	Nada	Poco	Mucho	Bastante
Explicar al alumnado qué se espera de ellos en cada actividad.				
Explicar detalladamente los pasos a seguir en cada actividad.				
Llevar a cabo prácticas repetidas de lectura, ofreciéndole muchas oportunidades de aprendizaje.				

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>
Modelar la actividad (realizando paso a paso el ejercicio de lectura) sin participación del alumnado.				
Tras modelar la actividad de lectura, realizar prácticas con el grupo clase.				
Adaptar las actividades del gran grupo al nivel del alumno/a con dificultad.				
Tras modelar la actividad de lectura, realizar prácticas con el grupo clase.				
Si el grupo tiene dificultades con la lectura, volver a explicar paso a paso la actividad.				
Si hay un niño/a que tiene dificultades, volver a modelar, después preguntar al grupo, luego hacer turnos individuales y finalmente preguntar al niño/a que cometió el error.				
Trabajar de forma secuenciada, es decir, en orden ascendente de dificultad.				
Enviar actividades de refuerzo de la lectura para casa.				
Solicitar a los padres que lean con sus hijos en casa.				
Realizar prácticas repetidas de lectura diarias.				
Utilizar textos relacionados con los gustos e intereses del alumno.				
Intervenir con el alumno en el aula en las horas de Lengua Castellana y Literatura.				
Proporcionar instrucción adicional de lectura entre 30-40 minutos diarios en el aula.				
Proporcionar instrucción intensiva en pequeños grupos fuera del aula durante unos 60 minutos diarios.				
Proporcionar una corrección inmediata si el alumno/a se equivoca al leer, diciéndole que está mal.				
Proporcionar una corrección inmediata, indicándole cómo debe realizar la lectura.				
Dejar que el alumno/a lea y descubra el error.				
Ayudar al alumno/a hasta conseguir la respuesta correcta.				

	Nada	Poco	Mucho	Bastante
Adaptar las actividades a la capacidad del alumno/a.				
Proporcionar recompensas para motivar la lectura.				

**13. Indique en qué medida utiliza las siguientes estrategias didácticas cuando inicia la enseñanza de la lectura a un alumno/a que presenta dificultades en el aprendizaje (Nada, Poco, Mucho, Bastante):**

	Nada	Poco	Mucho	Bastante
Enseñar el sonido de las letras, comenzando por aquellas que se pueden alargar (fricativas /f/).				
Enseñar el sonido de las letras, comenzando por las que son más familiares para el alumnado (nasales /m/ u oclusivas sordas /p/).				
Identificar el sonido de las letras al inicio de las palabras.				
Identificar el sonido de las letras a mitad de palabras.				
Identificar el sonido de las letras al final de palabras.				
Llevar a cabo tareas de segmentar (p.e pedir al alumno/a que diga cada uno de los sonidos de la palabra /pato/ así: /p//a//t//o/).				
Llevar a cabo tareas de síntesis (p.e que el docente diga los siguientes sonidos /p//a//t//o/ y el alumno/a tenga que unirlos para formar la palabra /pato/)				
Llevar a cabo tareas de omisión (p.e que el docente pregunte que palabra queda si a /pato/ le quitamos el sonido /p/, el alumno dice /ato/)				
Palmear o separar las palabras en sílabas.				
Enseñanza del nombre de las letras del abecedario.				
Enseñanza de las letras al mismo tiempo que decimos su sonido.				

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>
Enseñar en primer lugar, las vocales y luego las letras “s” y “l”.				
Lecturas a partir de un listado de letras.				
Lecturas a partir de un listado de sílabas.				
Lectura de palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, artículos) a partir de un listado.				
Lectura de un listado de palabras con estructura silábica CV-VC (Consonante-Vocal)				
Lectura de un listado de palabras con estructura silábica CCV-CVC (Consonante-Consonante-Vocal).				
Tomar registro del tiempo y del número de palabras correctamente leídas.				
Realizar lecturas en cuentos con Literatura Infanto-juvenil.				
Realizar lecturas en álbumes ilustrados.				
Realizar lecturas con textos narrativos (p.e un cuento).				
Realizar lecturas con textos expositivos (p.e una enciclopedia).				
Realizar lecturas con textos argumentativos (p.e un artículo de periódico).				
Trabajar la entonación y las pausas en la lectura de una oración o texto.				
Trabajar el vocabulario a nivel oral.				
Trabajamos las claves contextuales que nos ofrece el texto para encontrar el significado de las palabras.				
Trabajar el significado de las palabras leídas poco frecuentes en un texto (fotosíntesis, clorofila).				
Trabajar el significado de las palabras leídas frecuentes en un texto (p.e casa, lámpara).				
Trabajar el significado de las palabras leídas muy frecuentes (observar, alucinar) en los textos.				

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>
Hacer uso del diccionario para el conocimiento de nuevas palabras.				
Hacer uso de representaciones gráficas o mapas semánticos.				
Discutir significado de las palabras leídas mediante preguntas de reflexión.				
Trabajar con sinónimos y antónimos.				
Trabajar con prefijos y sufijos.				
Generalizar el vocabulario aprendido a otros contextos.				
Selección de palabras complejas en un texto.				
Lectura aislada y repetida de palabras complejas en un texto.				
Plantear preguntas antes de la lectura de un cuento/texto.				
Plantear preguntas durante la lectura de un cuento/texto.				
Plantear preguntas al finalizar la lectura de un cuento/texto.				
Realizar preguntas de opinión, reflexión tras la lectura de un texto.				
Realizar preguntas sobre los detalles que describen a los personajes de una historia.				
Realizar preguntas sobre predicciones o situaciones hipotéticas que pueden ocurrirle a los personajes de una historia.				

## ANEXO II. Definición de las categorías acerca de las prácticas docentes.

Prácticas docentes	Definición
Fricativas (/f/).	Enseñar el sonido de las letras, comenzando por aquellas que se pueden alargar (fricativas /f/).
Nasales (/m/) u oclusivas sordas (/p/)	Enseñar el sonido de las letras, comenzando por las que son más familiares para el alumnado (nasales /m/ u oclusivas sordas /p/).
Sonido al inicio, medio , fin palabra	Identificar el sonido de las letras al inicio, a mitad y al final de las palabras. El alumno/a lee una palabra e identifica los sonidos de la misma al inicio, a mitad y al final. (p.e palabra Sonrisa, /s/, /o/, /n/, /r/, /i/, /s/, /a/).
Tareas de segmentar síntesis, omisión.	Llevar a cabo tareas de segmentar (p.e pedir al alumno/a que diga cada uno de los sonidos de la palabra /pato/ así: /p//a//t//o/); de síntesis (p.e que el docente diga los siguientes sonidos /p//a//t//o/ y el alumno/a tenga que unirlos para formar la palabra /pato/); de omisión (p.e que el docente pregunte que palabra queda si a /pato/ le quitamos el sonido /p/, el alumno dice /ato/).
Palmear sílabas	Palmear o separar las palabras en sílabas.
Nombre de las Letras	Enseñanza del nombre de las letras del abecedario.
Letra y sonido al mismo tiempo	Enseñanza de las letras al mismo tiempo que decimos su sonido.
1º Vocales, luego letras “p”, “m”.	Enseñar en primer lugar, las vocales y luego las letras “p” y “m”.
1º Vocales, luego letras “s”, “l”.	Enseñar en primer lugar, las vocales y luego las letras “s” y “l”.
Lectura listado letras.	Realizar lecturas a partir de un listado de letras. Llevar a cabo lecturas que contengan una determinada letra.
Lectura listado letras, sílabas, palabras función.	Lecturas a partir de un listado de sílabas y de palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, artículos) a partir de un listado.
Lectura estructura palabras CV-VC, CCV,CVC.	Lectura de un listado de palabras con estructura silábica CV-VC (Consonante-Vocal) y con estructura silábica CCV-CVC (Consonante-Consonante-Vocal).
Registro tiempo palabras leídas correctamente.	Tomar registro del tiempo y del número de palabras correctamente leídas.

<b>Prácticas Docentes</b>	<b>Definición</b>
Lectura de cuentos, álbum ilustrado, textos narrativos, expositivos, argumentativos, Entonaciones y pausas	Realizar lecturas en cuentos con Literatura Infanto-juvenil, en álbumes ilustrado, con textos narrativos (p.e un cuento), expositivos (p.e una enciclopedia), argumentativos (p.e un artículo de periódico). Trabajar la entonación y las pausas en la lectura de una oración o texto.
Enseñanza palabras a nivel oral	Trabajar el vocabulario a nivel oral a través de lecturas donde hayan palabras específicas como sustantivos, adjetivos, etc.
Enseñanza de claves contextuales y significado de palabras	Trabajamos las claves contextuales que nos ofrece el texto para encontrar el significado de las palabras. (p.e la casa de las abejas, colmena).
Significado de palabras poco frecuentes	Trabajar el significado de las palabras leídas poco frecuentes en un texto (fotosíntesis, clorofila).
Significado de palabras frecuentes	Trabajar el significado de las palabras leídas frecuentes en un texto (p.e casa, lámpara).
Significado de palabras muy frecuentes	Trabajar el significado de las palabras leídas muy frecuentes (observar, alucinar) en los textos.
Uso del diccionario	Hacer uso del diccionario para el conocimiento de nuevas palabras.
Representaciones gráficas, mapas semánticos	Hacer uso de representaciones gráficas o mapas semánticos.
Discusión preguntas de reflexión	Discutir significado de las palabras leídas mediante preguntas de reflexión.
Sinónimos y antónimos	Trabajar con sinónimos y antónimos.
Prefijos y sufijos	Trabajar con prefijos y sufijos.
Vocabulario en otros contextos	Generalizar el vocabulario aprendido a otros contextos.
Palabras complejas	Selección de palabras complejas en un texto.
Lectura aislada y repetida de palabras complejas	Lectura aislada y repetida de palabras complejas en un texto.
Preguntas Antes, durante y después	Plantear preguntas antes, durante y al finalizar la lectura de un cuento/texto.
Preguntas opinión, descripción personajes o predicción hipótesis.	Realizar preguntas de opinión, reflexión tras la lectura de un texto. Realizar preguntas sobre los detalles que describen a los personajes de una historia. Realizar preguntas sobre predicciones o situaciones hipotéticas que pueden ocurrirle a los personajes de una historia.