

LENGUA CASTELLANA

Claudia ITURBIDE SOLABRE

**DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA LECTORA EN 1º
DE PRIMARIA: EL PESO DE LA
PRÁCTICA LECTORA**

TFG 2019/20

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria

Trabajo Fin de Grado

***DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA
EN 1º DE PRIMARIA: EL PESO DE LA PRÁCTICA
LECTORA***

Claudia ITURBIDE SOLABRE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Claudia ITURBIDE SOLABRE

Título

Influencia de las prácticas lectoras adicionales en el desarrollo de la competencia lectora.

Grado

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a

Magdalena ROMERA CIRIA

Departamento

Ciencias Humanas y de la Educación.

Curso académico

2019/2020

Semestre

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y prácticum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* aporta todos los contenidos psicopedagógicos del trabajo, que se concretan en aquellos referidos a la competencia lectora y el desarrollo de la misma, y más concretamente en el proceso evolutivo de los pequeños/as lectores. Asimismo, este módulo también nos ha permitido explicar las fases de desarrollo de esta competencia, así como los distintos niveles evolutivos.

El módulo *didáctico y disciplinar* se ha desarrollado en el apartado referido al marco teórico. En este módulo se explica de forma detallada el tema en el que se ha basado este trabajo, la competencia lectora, concretamente el proceso de adquisición de la misma. Esto nos ha permitido enmarcar los principios teóricos en los que hemos fundamentado nuestro corpus, con el fin de basarnos en ellos tanto a la hora de plantear los objetivos como de llevarlo a cabo.

Asimismo, el módulo *prácticum* nos iba a permitir elaborar este trabajo, sin embargo, como explicaremos más adelante, debido a la situación causada por el Covid- 19 tuvimos que cambiar la manera de desarrollarlo. No obstante, este módulo nos permitió ver como se fomenta el desarrollo de la competencia lectora, tema principal de este trabajo, en las aulas del primer curso de Educación Primaria. Así pues, este módulo se desarrolla en el apartado 2 y 3 de este trabajo: “Método” y “Resultados” respectivamente, en los que se expone la metodología que se ha llevado a cabo en la fase de recogida de datos, los resultados que hemos obtenido en dicha fase y la interpretación de los mismos.

Resumen

El objetivo del presente trabajo es establecer diferencias en niños/as de 1º de Primaria en cuanto a su nivel de desarrollo de la competencia lectora, teniendo en cuenta que cada niño/a dedica un tiempo distinto a la práctica lectora. Para ello se tomaron dos grupos de niños y niñas de 1º de Educación Primaria. El primer grupo estaba formado por niños/as que practicaban la lectura tanto en el colegio como en casa, mientras que el segundo únicamente practicaba la lectura en el colegio. El análisis se hizo a partir de la observación de los datos recogidos de los sujetos que formaron parte del estudio mediante la observación de sus destrezas en la lectura en tres variables distintas (fluidez lectora, velocidad lectora y comprensión lectora) con sus correspondientes subvariables. Los resultados nos indicaron que la práctica lectora es importante en el desarrollo de la competencia lectora.

Palabras clave: competencia lectora; práctica lectora; fluidez lectora; velocidad lectora; comprensión lectora.

Abstract

The aim of this work is to differentiate between children in 1st grade of primary school in terms of their level of development of reading skills, bearing in mind that each child devotes a different amount of time to reading practice. For this purpose, two groups of boys and girls from 1st Primary Education were taken. The first group consisted of children who practiced reading both at school and at home, while the second group only practiced reading at school. The analysis was made from the observation of the data collected from the subjects that have been part of the study by observing their reading skills in three different variables (reading fluency, reading speed and reading comprehension) with their corresponding sub-variables. The results showed us that reading practice is important in the development of reading skills.

Keywords: reading competence; reading practice; reading fluency; reading speed; reading comprehension.

Índice

Introducción	1
1. Marco Teórico	2
1.1. ¿Qué es la Competencia Lectora?	2
1.1.1. Definiciones de Competencia Lectora	2
1.1.2. Factores componentes de la Competencia Lectora	3
1.2. Desarrollo de la competencia lectora.	5
1.3. Desarrollo lector en las aulas	7
1.3.1. Propuestas de desarrollo en las aulas	8
1.3.2. Práctica lectora adicional. Iniciativas	10
2. Método	14
2.1. Materiales empleados	16
2.2. Técnica de recogida de datos	17
2.3 Variables codificadas	19
3.Resultados	22
3.1. Grupo 1. Con práctica lectora adicional	22
3.2. Grupo 2. Sin práctica lectora adicional	31
3.3. Discusión de resultados de ambos grupos	40
Conclusiones generales	49
Referencias	51
Anexos	55
A. Anexo I- Ficha registro mensual tiempo lectura adicional niños/as	55
B. Anexo II- Cuentos semanas 1, 2 y 3	56
C. Anexo III- Ficha registro y codificación de datos	59

INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la idea de que los programas de voluntariado o los programas de prácticas lectoras en Educación Primaria dan muy buen resultado en relación con la competencia lectora. Además, tienen muchas ventajas en el desarrollo de la competencia lectora de los niños y niñas debido a su incidencia en las variables relacionadas con dicha competencia, como son la fluidez, la velocidad o la comprensión lectora, variables que observaremos más adelante en las lecturas de nuestros niños y niñas.

(Ehri y Snowling, 2004) y (Chall, 1983) discuten la adquisición de la competencia lectora como proceso complejo y continuado, es decir, los niños/as deben ir superando una serie de fases hasta llegar al patrón de lectura adulto. Así pues, la consecución de estas fases se verá favorecida con la práctica continuada tanto en las aulas, siguiendo diferentes estrategias y planes para el desarrollo de la competencia lectora, como en los diferentes ámbitos cercanos a los niños y niñas, como la familia o las bibliotecas públicas. De la misma manera, para la adquisición de dicha competencia, el lector debe llegar a interactuar con el texto y para ello, deberá desarrollar una serie de características componentes de la competencia lectora, como son la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez y la comprensión lectora, que serán explicadas en el apartado 1 referente al marco teórico.

Como hemos mencionado, este desarrollo debe producirse tanto en las aulas como fuera de ellas, por ello han de existir mediadores que faciliten la consecución de la competencia lectora a los primeros lectores. Edurne et al. (2018) señalan la gran importancia de las prácticas lectoras realizadas mediante programas de voluntariado, al mismo tiempo que demuestran que el fomento de la lectura por placer en los niños y niñas es un estimulante en la evolución y desarrollo de la competencia lectora. Además de la puesta en marcha de programas de voluntariado, es importante la creación de estrategias y planes de centro en los que se impulse y fomente la lectura de los niños y niñas desde el centro escolar creando lugares y aulas confortables para que se produzca ese acercamiento a la lectura por placer.

Lo que se ha querido investigar en este trabajo, a partir de la recogida de datos reales, es la influencia de dichas prácticas de lectura adicional en el desarrollo de la competencia lectora en niños y niñas de primer curso de Educación Primaria; por lo que nuestro fin último será ver si las prácticas lectoras adicionales a las que el profesorado realiza en el aula tienen una influencia real en la evolución y desarrollo de dicha competencia de estos niños y niñas.

Debido a las circunstancias provocadas por el Covid- 19, el pasado 13 de marzo la Ministra Celaá ordenó el cierre de los centros escolares en España, lo que hizo que el trabajo se viese interrumpido. Por ello, la metodología de recogida de datos se ha tenido que llevar a cabo de una manera diferente, puesto que no se pudo seguir recogiendo datos en el centro escolar, tuvimos que pedir ayuda a nuestra tutora de prácticas, quién nos facilitó los datos que necesitábamos para completar la investigación, como explicaré más adelante en el apartado 3, referente a la metodología que se ha llevado a cabo.

Este trabajo está compuesto por diferentes apartados. En el primero de ellos, se hará una revisión de los conceptos teóricos fundamentales sobre los que se apoya este Trabajo de Fin de Grado. En el apartado siguiente se comentará la metodología en la que nos hemos basado y la recogida de datos para, a continuación, en el apartado tres, proceder al análisis de datos y su correspondiente discusión. En el apartado cuatro, se reflexionará sobre las conclusiones a las que se ha llegado una vez finalizado en análisis de datos.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. ¿Qué es la Competencia Lectora?

1.1.1. Definiciones de Competencia Lectora

La competencia lectora según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015) es la capacidad de comprender, reflexionar e interiorizar aquello que se lee, de forma que la persona es capaz de hacer interactuar sus conocimientos previos con el texto para de esta manera poder extraer sus propias conclusiones. Cuando se llegue a dichas conclusiones, será cuando se genere una interacción con la sociedad, obteniendo de esta manera resultados tanto personales como sociales. Sin embargo, los encargados del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora definen la esta competencia como “la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona” (PIRLS 2001). Mientras que el Reading Framework Comitee (National Center for Educational Statistics, NAEP, 2009, p.32) la considera como “un activo y complejo proceso que involucra comprensión del texto escrito, desarrollo e interpretación de significados, y uso de los mismos de forma apropiada para el tipo de texto, propósito y situación” (Jiménez, 2014). Asimismo, (Jiménez, 2014) sugiere que la competencia lectora es la habilidad de relacionar lo que el lector comprende al leer un texto con la sociedad. Es por ello que Marina (2012) distingue la competencia lectora de la comprensión lectora por su alta relación con la sociedad, ya que el individuo, para desarrollarla, debe poner en marcha *la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva*. Al mismo tiempo, Fuchs et al. (2019) mencionan la fluidez lectora como uno de los indicadores más importantes para comprender y observar el desarrollo de la competencia lectora. Así pues, recomiendan incorporar la evaluación de la fluidez lectora a la hora de evaluar el proceso de lectura.

Lo que se concluye, teniendo en cuenta estas perspectivas, es que no existe consenso en lo que a la definición de competencia lectora se refiere. Sin embargo, podemos ultimar que los aspectos más importantes que destacan en cuanto a lo que se considera competencia lectora son los relacionados con la fluidez y la comprensión lectora. Y eso es precisamente lo que después se verá reflejado en el desarrollo de la misma, como veremos en este trabajo.

1.1.2. Factores componentes de la Competencia Lectora

Como señala (Ruiz, 2013) el proceso de lectura sigue un amplio recorrido, desde que el lector presta atención a los símbolos que aparecen en el texto hasta que consigue comprender lo que se dice. Es por ello que durante este recorrido el lector va adquiriendo diferentes conocimientos léxicos, fonológicos, semánticos, o incluso sintáctico. Todos ellos le ayudarán en la comprensión del texto. Asimismo, afirma que la competencia lectora está formada por dos grandes componentes. Por un lado, el reconocimiento de las palabras escritas, es decir, el lector debe decodificar la información que está viendo para, de esta manera, obtener el significado que se ha concedido a cada palabra del texto. Así pues, como ya se ha mencionado, el lector debe poner en marcha sus conocimientos sobre fonética, ortografía y semántica para poder comenzar a comprender el texto. Por otro lado, la comprensión lectora es un proceso en el que el lector debe interactuar con el texto para elaborar su propia representación mental de lo que ha comprendido Perfetti et al. (2005). En su modelo de comprensión lectora, Verhoeven, L y Perfetti (2008) sugieren que la comprensión lectora parte de la identificación de las palabras que componen el texto. Así pues, esta identificación dependerá de los conocimientos previos del lector. Es aquí donde entran en juego los conocimientos en morfología, sintaxis y semántica. De esta manera, la lectura también será una forma de adquisición de conocimientos para el lector.

Sin embargo, Gómez (2008) afirma que la competencia lectora está formada por cuatro componentes. Por un lado, se diferencia la conciencia fonológica que ha de tener el lector a la hora de realizar operaciones complejas en un texto. Así pues, para Valdivieso Bravo (2000) la conciencia fonológica es *“una toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral”*, mientras que Villalón (2008) define de la conciencia fonológica como una capacidad metalingüística que los niños/as van desarrollando en sus primeros años de vida, desde las sílabas y palabras hasta los fonemas, las unidades más simples del lenguaje. Guardiola (2001) discute que la conciencia fonológica del niño va evolucionando al mismo tiempo que este comienza a reconocer las diferentes estructuras organizativas del lenguaje, lo que lleva a hablar del siguiente componente, el principio alfabético. Lorenzo (2012) afirma que el principio

alfabético se corresponde con la etapa en la que el niño asigna un grafema a cada fonema, haciendo referencia a los sonidos que produce cada fonema, es decir, el lector debe ser consciente de que cada letra produce un sonido, así como cada sonido está asociado a una letra. La fluidez, también caracteriza la competencia lectora, pues Fuchs et al. (2019) hacen referencia a la fluidez lectora como el indicador más importante al evaluar dicha competencia. Mientras que Gough, P. B., & Juel (1991) contemplan la fluidez como un proceso en el que el lector únicamente debe decodificar el texto, es decir, no es necesario que centre totalmente su atención en el texto. Sin embargo, la *Comisión Nacional de Lectura (NRP)* creada en el año 2000 en Estados Unidos, concluyó que la fluidez lectora es uno de los aspectos más importantes a desarrollar en los niños/as en la consecución de su competencia lectora Rovira-Collado (2017, p. 34). Asimismo, Harris, Theodore. L, Hodges (1995) en su *Diccionario de Lectura* contemplan la fluidez como una *“habilidad eficiente en el reconocimiento de palabras, que permite al lector construir el significado del texto. La fluidez se manifiesta como una lectura oral segura, rápida y expresiva”*. En cambio, Rovira-Collado (2017, p.34) la expone como una lectura en la que se no se cometen errores y se mantiene un ritmo adecuado de lectura, realizando las paradas convenientes y utilizando un tono distinto a lo largo de la lectura para dar más énfasis a diferentes frases o palabras. Así pues, la fluidez se observa al realizar una lectura oral con una velocidad, precisión y expresión del texto adecuadas.

Por último, la comprensión del texto es fundamental en la construcción de dicha competencia. Es por medio de la comprensión cuando se da sentido al texto, cuando se pone en relación los conocimientos previos del lector con la información del texto. Caceres Ariadna, Donoso Priscilla (2012) explican la comprensión como un acto en el que el individuo interpreta algo de manera consciente. La comprensión lectora será entonces, un proceso en el que ese mismo individuo pone en marcha sus propios conocimientos para poder interpretar el texto.

Así pues, para ver una evolución en la competencia lectora de un individuo se debe hacer referencia tanto a sus experiencias personales como a sus conocimientos previos. No se puede evaluar este progreso sin que exista una relación texto- lector, es decir, como dice García (2012) debe existir un proceso de interacción.

Esta competencia, como señalan Díez Mediavilla & Clemente Egío (2017) se puede considerar un “saber hacer” pues en el proceso de lectura, el lector pone en marcha unas habilidades prácticas que le ayudan a comprender el texto y a interactuar con el mismo en diferentes contextos como pueden ser el escolar, la familia, los amigos, o la vida profesional. Sin embargo, para García (2012) la adquisición de la competencia lectora es un pilar esencial, pues al dominarla el individuo puede llegar a comprender textos de diversas materias, y con ellos, adquirir diversos aprendizajes. Pues “*aprender a leer significa tener acceso a la cultura*” (Català, Català, Molina, 2001).

Asimismo, el lector debe ser consciente de que “lee para” (Díez y Egío, 2017) es decir, el leer siempre va acompañado de una finalidad predeterminada por el texto y por el lector; por ejemplo, el lector puede leer para disfrutar de la lectura, en este caso la lectura estará vista como placer; o, por otro lado, el lector podrá leer para realizar una investigación, lo que hará que la lectura sea un medio académico. De la misma manera, Solé (2012) menciona la necesidad de leer para pensar, aprender y disfrutar; es por ello que el proceso de lectura no tiene un único objetivo.

1.2. Desarrollo de la Competencia Lectora

Antes de hablar del desarrollo de la competencia lectora, es importante repasar el desarrollo de las habilidades lectoras, pues son varios los factores que influyen en el mismo, como la genética o los aspectos cognitivos, ambientales o lingüísticos (Ruiz, 2013). Para autores como Wolf (2008) este desarrollo se basa mayoritariamente en la mejora de la habilidad lectora. Sin embargo, para otros autores como (Ehri y Snowling (2004) o Chall (1983) este proceso es un continuo recorrido de fases que el niño debe ir superando. En este caso, los niños seguirían el mismo camino, pero cada uno irá superando las fases a su ritmo. En cada fase el niño debe adquirir diferentes aspectos relacionados con las características del aprendizaje de la lectura (Ruiz, 2013).

(Ehri, L. y Snowling, 2004) clasifican el desarrollo lector en cuatro fases. La primera de ellas, la *fase pre- alfabética*. En esta fase el niño todavía no conoce el alfabeto, por lo que la lectura de palabras se limita únicamente a la similitud de las palabras con sus características visuales, es decir, para un niño será sencillo leer “ojo” por el parecido que pueden tener las dos “o” con los ojos (Ruiz, 2013). En la segunda fase aparece el

reconocimiento alfabético parcial. Ahora, el niño conoce parte de las letras del alfabeto por lo que comienza a hacer conexiones entre ellas para crear palabras. A continuación, la tercera fase, el *reconocimiento alfabético completo*, en el que el niño ya conoce la mayoría de letras del alfabeto, por lo que empieza a reconocer palabras que se escriben parecido como, vaso, paso; y, además, empieza a leer palabras nuevas. Por último, la *consolidación alfabética*, momento en el que el niño empieza a diferenciar los patrones que se dan con las letras en diferentes palabras, lo que le facilitará la lectura de nuevas palabras. Esta fase hace que el lector reconozca las palabras más fácilmente lo que hace que la lectura sea más automática y fluida.

Sin embargo, Chall (1983) clasifica este desarrollo en seis períodos. Establece un período 0, llamado *pre- lectura*, que se correspondería con la *fase pre- alfabética* de Ehri y Snowling. Durante este período el niño desarrolla las bases necesarias para aprender a leer, así como la adquisición de habilidades fonológicas o semánticas. El desarrollo de estas habilidades da paso al siguiente período, la *lectura inicial*, que se corresponde con el *reconocimiento alfabético completo*. En este periodo el niño pone en práctica sus nuevos conocimientos para aprender a decodificar. En el siguiente período, de *confirmación y fluidez*, el niño comienza a mejorar su lectura, haciendo que esta sea más fluida. El niño se sitúa en un momento decisivo en el aprendizaje de la lectura, pues en el momento que se sienta seguro con ella dejará atrás el “aprender a leer” para utilizar la lectura para aprender. En el período *leer para aprender información nueva* el niño aprende como de los textos, es decir con la lectura, puede aprender. Así, en el siguiente período, *puntos de vista múltiples* verá que de un mismo tema cada autor ofrece su punto de vista y será él quien tenga la oportunidad de contrastarlos. Por último, en el período 5, *construcción y reconstrucción*, una vez contrastados los distintos textos, es el lector quien ofrece su punto de vista, lo que opina acerca de lo que ha leído.

Es en este último período en el que el lector comienza a interactuar con el texto, cuando se da realmente esa relación lector- texto. Este momento es un punto muy importante en el desarrollo de la competencia lectora. No obstante, es importante en el caso de los niños y niñas, que se están iniciando en el proceso lector, hacerles partícipes de la lectura (Solé, 2012). Así pues, esta participación la harán acercándose a la lectura como medio de disfrute, aunque solamente sea para ver las imágenes que el libro pueda

contener. Estas acciones generarán en los niños y niñas un disfrute de la lectura, lo que generará ciertas emociones en los niños/as que harán que les resulte más atractiva la lectura. Es entonces cuando se comienza a forjar la competencia lectora.

Asimismo, la competencia lectora aumenta y se sigue desarrollando cada vez que una persona decide leer un texto académico o científico, pues es en ese momento cuando pone en marcha todos sus conocimientos y saberes para decodificar y comprender el texto que ha escogido. Además, cuando se pone en marcha este proceso se comienzan a adquirir un conocimiento reflexivo (García, 2012).

Para conseguir desarrollar esta competencia en alumnado de primer ciclo de Educación Primaria el docente ha de buscar actividades básicas, en las que el alumnado se pueda sentir identificado o en las que el texto y sus conocimientos previos puedan interactuar fácilmente. Como dice García (2012), el docente no puede olvidar nunca que el alumnado comprende los textos que les facilitamos en base a los conocimientos previos que tiene. Así pues, el desarrollo de la competencia lectora depende directamente de la base de conocimientos previos y experiencias que el alumno o alumna tenga, es decir, cuanto más sepa sobre la materia o más conocimientos haya adquirido más desarrollará la competencia.

1.3. Desarrollo lector en las aulas

La práctica lectora la han de fomentar diferentes agentes desde el inicio de la vida lectora de los niños y niñas. Estos agentes, actuarán como mediadores y serán una parte fundamental en el fomento de la lectura en los mismos, es decir, los adultos, como nos explica Equipo Peonza (2001) formarán parte de un puente entre los libros y los niños/as para que les sea más fácil el acercamiento y el primer contacto con la lectura.

Los mediadores deberán acompañar a los primeros lectores en sus inicios, ofreciéndoles lecturas que se adapten tanto a sus intereses como a sus necesidades, sin olvidar su libertad, es decir, son los niños quienes han de decidir los momentos en los que quieren o no quieren leer, son ellos quienes tienen que marcar sus propios tiempos de lectura, pues por el contrario, si son los adultos quienes comienzan a marcar los tiempos,

comenzarán a ver la lectura como una actividad obligatoria lo que hará que se pierda el deseo y la motivación por la lectura (Pérez, 2015).

Los agentes mediadores los encontraremos en tres contextos distintos en la vida de los niños y niñas. El primero de ellos, el principal, la familia. En ella los niños sentirán el primer contacto con los libros y con la lectura; gracias a la familia, los niños/as pueden llegar a crear un vínculo, un lazo emocional, con la lectura. No obstante, la familia no debe olvidar que la mejor manera de inculcar algo a un niño es siendo un ejemplo para él, es por ello que el ejemplo de la lectura les debe llegar desde casa, será entonces cuando se produzca un lazo emocional más amplio y fuerte.

A continuación, entra en juego la escuela. Ésta debe favorecer el acercamiento de los libros y la lectura a aquellos niños/as que no tienen esa facilidad en sus casas (Rincón García et al., 2005). Así pues, desde la escuela se debe promocionar este hábito lector creando estrategias y lugares de lectura atractivos para el alumnado. La escuela juega un papel muy importante a la hora de inculcar la lectura a los estudiantes. La biblioteca escolar, la mayoría de ocasiones, es el único recurso que tiene muchos niños/as de acceder a la lectura es por ello que debe ser un lugar atractivo, adecuado, y un recurso accesible para todos los alumnos y alumnas del centro.

Por último, las bibliotecas públicas juegan también un papel muy importante en el fomento de la práctica lectora en los niños y niñas. Los bibliotecarios también desempeñan el papel de mediadores en la lectura, sin olvidar que también son animadores de la misma. Deben promover que los niños/as se sientan atraídos por la lectura y por todas las dinámicas y estrategias que proponen para acercar los libros a la infancia.

1.3.1. Propuestas de desarrollo en las aulas.

Las propuestas de desarrollo en las aulas son extremadamente importantes en la práctica lectora, no en vano, es en la escuela donde los niños y niñas aprenden a leer y avanzan en todas las fases de la lectura. Todos los centros elaboran planes lectores teniendo en cuenta la gran importancia que tiene el buen desarrollo de esta competencia en el propio éxito escolar. Como indica García Guerrero (en González

Álvarez, 2000) “en el fomento de la lectura desde el centro escolar hay que desconfiar del éxito inmediato, de los resultados espectaculares que provienen de la aplicación de un gran número de técnicas motivadoras, lúdicas y festivas de animación a la lectura, sobre todo cuando no forman parte de un proyecto de más largo alcance”.

El Gobierno Foral de Navarra (Dorronsoro, 2006) presentó un plan lector para alumnado de Educación Infantil y Primaria. Este plan está fundamentado en una parte teórica y el propio plan con sus explicaciones correspondientes. Así pues, en él se proponen diversas maneras de fomentar el hábito lector tanto en el aula como fuera de ella, siempre, desde todas las áreas curriculares. Además, ofrece una guía para ayudar a los centros educativos a crear sus propios planes lectores. De la misma manera, los centros educativos crean sus propios planes en los que el profesorado se propone diversos objetivos a alcanzar, en relación con el progreso lector y el gusto por la lectura del alumnado; al mismo tiempo que propone actividades para trabajar en el aula con ellos/as, por ejemplo aquellas relacionadas con la coeducación, como identificar los personajes masculinos y femeninos de la historia; o aquellas relacionadas con la cohesión del grupo clase, en las que podríamos identificar un problema y formar un cuento a partir de él ofreciendo diferentes alternativas de solución.

La LOMCE propuso en 2014, el Plan Lector, *“conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido”* (Gimeno, 2014). Este plan pretende conseguir un cambio en la forma de promover la lectura en las aulas; así pues, como dice (Gimeno, 2014), los docentes deberán enseñar a leer al alumnado para estar en contacto con el mundo, para que la lectura les ofrezca recursos con los que poder desenvolverse en su día a día. No obstante, no vale con pensar que lectura tiene un único objetivo porque entonces no se estarían aprovechando todas las oportunidades que ésta nos ofrece.

Así pues, se pueden observar diferentes estrategias que tanto los centros escolares como los docentes pueden llevar a las aulas para fomentar la lectura.

Las tertulias dialógicas se basan en el diálogo de un grupo de personas que han leído el mismo capítulo de un texto, comparten emociones, sentimientos, expectativas, etc. sobre una misma lectura. De esta manera, los lectores observan diferentes puntos de vista, lo que les hace reflexionar y comprender mejor sus lecturas, al mismo tiempo que les motiva para continuar con las mismas (Aguilar et al., 2010).

Los clubes de lectura consisten en grupos de personas que se han leído el mismo libro y se reúnen para compartir sus experiencias. Lo que hace a los clubes de lectura diferentes de las tertulias dialógicas es que las lecturas de las últimas son únicamente sobre temática clásica, mientras que en los clubes de lectura se comparten lecturas de cualquier temática. En este caso existe un mediador que se encarga de organizar las sesiones y lecturas (Pérez, 2015).

Las bibliotecas tutorizadas se comenzaron a poner en marcha en diversas Comunidades de Aprendizaje. Los niños pueden acudir a ellas en horario escolar y extraescolar a hacer sus deberes, realizar lecturas colectivas o escuchar narraciones orales (Hénar y Fernández, 2013).

1.3.2. Práctica lectora adicional. Iniciativas dentro y fuera del aula.

Uno de los aspectos que se ha destacado en el desarrollo de la competencia lectora es el papel de la práctica continuada de la misma (Dorronsoro, 2006, entre otros). Los beneficios de la esta son destacables, desarrollan sobre todo el gusto por la lectura y como veremos en este trabajo permiten a los niños no solo un aprendizaje lector más avanzado sino también un desarrollo narrativo importante.

La práctica lectora se puede poner en marcha a través de diferentes iniciativas de los equipos docentes de los centros educativos y que abarcan más allá de la propia aula. El programa de lecturas en parejas es una de estas propuestas en la que se involucra a estudiantes de diferentes etapas y que puede incluso traspasar hasta el entorno familiar. Topping (1988) introdujo dos tipos de tutorías dependiendo de la edad y nivel de los alumnos/as que sumen los roles. Por un lado, cuando la tutoría se realiza con alumnado de diferentes edades o niveles, *Cross Age Tutoring*. No obstante, Topping recomienda que la diferencia de edades no sea más de cuatro años, pues sino podría dejar de ser beneficiosa para el alumnado. Las parejas se hacen teniendo en cuenta las competencias

del alumnado, se separan los que tienen más competencias desarrolladas con los que tienen menos, para que de esta manera se puedan ayudar entre ellos. Por otro lado, las tutorías con alumnado de la misma edad o nivel, *Same Age Tutoring*. En este caso los alumnos/as pertenecen a la misma clase; lo único que varía es si el profesor decide que sea una tutoría fija o recíproca, es decir si las parejas van cambiando durante el curso escolar o no.

Años más tarde, Flores y Durán (2012) introdujeron la tutoría entre iguales como propuesta educativa innovadora que favorece el desarrollo de la competencia lectora, dentro de su proyecto *Leemos en pareja*. Así pues, la tutoría entre iguales es “la creación de parejas que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (enseñante) y/o tutorado (aprendiz), que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de integración regulado por el docente.” (Duran y Vidal, 2004). Ésta, será vista como un método de aprendizaje cooperativo basada en la creación de parejas de alumnos/as, en las que cada miembro de la pareja asumirá un rol: tutor y tutorado. No obstante, en el proyecto no solo participa en alumnado, sino que también realizan un papel muy importante las familias, pues tomaran el papel de tutores de los niños/as en el hogar. En este caso, la lectura se realiza en cuatro fases. Primero, se realiza una lectura en pareja dividida en tres partes: lectura del tutor, lectura conjunta y lectura de tutorado. A continuación, se realiza una comprobación de la comprensión del texto y, por último, el tutorado realiza una lectura expresiva.

Arnau (2018) habla de la importancia de trabajar el aprendizaje cooperativo en las aulas para dejar atrás el aprendizaje tradicional, de esta manera, serán los alumnos quienes crean sus aprendizajes ayudándose y cooperando entre ellos. No obstante, son más los beneficios que se producen entre el tutor y el tutorado; pues entre ellos se produce una mejora tanto académica como emocional. Asimismo, la cooperación genera entre ellos/as un desarrollo de sus habilidades psicosociales (Duran y Vidal, 2004).

El papel de la familia en este proceso es fundamental. Moreno (2002) observa la familia como una institución sociocultural, pues es en ella donde los niños y niñas empiezan a adquirir sus primeros conocimientos, normas y valores. Asimismo, la familia es un

ejemplo a seguir para los niños y niñas, pues es quien más va a influir en ellos en aspectos tan distintos como la motivación al logro o la agresividad (Moreno y Cubero, 1994, en Moreno, 2002).

Es por ello que los primeros aprendizajes de la persona se dan en el contexto familiar, la mayoría de ocasiones, en la realización de actividades cotidianas; por ello, si el padre o la madre dedican un tiempo diario a la lectura, lo más probable es que el hijo/a termine, también, leyendo diariamente (Moreno, 2002). No obstante, Courtney B. Cazden (en Moreno, 2002) sugieren tres maneras de ayudar a los niños y niñas, en el momento de iniciación a la lectura; la *instrucción directa*, los *modelos adultos* y el *andamiaje*.

Con la *instrucción directa*, se les dice y pide que lean, para que de esta manera averigüen la magia y las maravillas de los libros; sin embargo, el imponerles la lectura o el obligarles a leer puede causar un efecto negativo en este proceso. Por ello, se deben usar *modelos adultos*, es decir, son los adultos quienes deben mostrar a sus hijos e hijas el “*es en el entorno familiar donde se sientan las bases para la formación de los gustos y aficiones*”. Por último, el andamiaje consiste en ponerse en la piel del niño o niña, no queriendo que avance rápido, sino seguir el progreso de su mano, conociendo el nivel en el que se encuentra, sus gustos, es decir, acompañarle en el proceso para hacérselo más fácil.

Lo más importante es conseguir en el alumnado que lea por placer, es decir, conseguir que el alumnado lea en su tiempo libre, pues como señalan Goikoetxea et al. (2018) la lectura por placer “es uno de los hábitos más valiosos por sus beneficios académicos, intelectuales y emocionales (...). Además, según estudios realizados los estudiantes tanto de Educación Primaria como de E.S.O dedican solamente entre un 5 y un 8% de su tiempo libre a la lectura (Marchamalo, 2004).

Otras iniciativas tratan de fomentar el hábito lector en prácticas adicionales de carácter lúdico dentro del propio entorno escolar. De aquí que también se hayan desarrollado programas de voluntariado que ayudan a los niños de manera individual a leer diversos textos en horario extraescolar.

Goikoetxea et al. (2018) contribuyeron a la creación de un programa de voluntariado con el objetivo de prevenir los bajos resultados de rendimiento lector, la escasa

motivación de niños y adolescentes por la lectura, y la promoción de la lectura por placer.

El programa consiste en la lectura de libros infantiles y juveniles, para que de esta forma el niño/a tenga la oportunidad de comentar lo que lee y expresar sus sentimientos y emociones sobre el libro. Pues, el hecho de que un niño lea voluntariamente surge de la motivación que tiene hacia la lectura, y al mismo tiempo, de las experiencias positivas que vive con ella (Guthrie y Alvermann, 1999, en Goikoetxea, 2018)

Se llevó a cabo mediante la lectura compartida; durante las primeras sesiones un adulto lee en voz alta mientras que el niño o adolescente le escucha. Con el paso de las sesiones se cambiarán los roles, y en este caso será el niño/a quien lea en voz alta, siempre y cuando él lo elija. Lo que se observó con la realización de dicho programa es que el adulto hacía de modelo y le daba ayuda y diálogo durante la lectura. Asimismo, los resultados que obtuvieron fueron positivos, pues consiguieron que muchos de estos niños/as se acercaran a los libros y a la lectura por placer.

En el apartado a continuación veremos cómo la práctica lectora adicional tiene un peso considerable en el desarrollo de esta competencia en niños y niñas de 1º de Educación Primaria.

2. MÉTODO

En este trabajo se ha llevado a cabo un estudio empírico en el que se han recogido datos sobre variables que caracterizan el desarrollo de la competencia lectora, en niños y niñas del primer curso de Educación Primaria, es decir, alumnado de 6 y 7 años. Los datos han sido recogidos durante seis semanas en el ámbito escolar. Debido a la situación provocada por la actual pandemia del Covid- 19, los centros escolares cesaron la actividad presencial, lo que interrumpió la recogida de datos, y nos llevó a desarrollar un trabajo distinto al que inicialmente nos habíamos planteado. Como ya hemos mencionado en el preámbulo, contábamos con poder hacer las lecturas adicionales en el aula con uno de los grupos, es decir realizar presencialmente la práctica lectora con los niños y niñas, para así poder comparar los datos del grupo con práctica adicional y el grupo que no recibía dicha práctica. Sin embargo, solo pude realizar estas lecturas durante tres semanas, de las seis que iba a durar el estudio. El cierre de los centros escolares obligó a modificar el resto del corpus. Gracias a datos proporcionados por nuestra tutora de prácticas pudimos cumplimentar las tres semanas que faltaban. Ella evaluaba la competencia lectora de los niños y niñas de modo independiente teniendo en cuenta algunas de las variables que nosotros estábamos observando. Ella leía cada semana de manera individual un poco con cada alumno/a para poder observar su evolución y desarrollo con respecto a la competencia lectora, por lo que la manera de recoger los datos de ambas era similar. Esto nos facilitó el poder continuar con el objetivo de este trabajo, planteado desde el principio.

Aunque hayamos tenido que adaptar el trabajo, y con ello el corpus, a las circunstancias, cabe decir que se han obtenido, en todo momento, los datos teniendo en cuenta siempre las mismas variables. De este modo el corpus es homogéneo y comparable entre sí.

Selección de la muestra

Tanto para la selección de la muestra como para la recogida posterior de datos, he dedicado mi período de Prácticas Escolares 3, que se llevó a cabo en un colegio concertado de Educación Infantil y Primaria, situado en un barrio de Pamplona. Este colegio cuenta con un programa de fomento de la lectura, que muestra diferentes

objetivos dependiendo del curso escolar. Realicé mis prácticas escolares en las dos líneas de 1º de E. Primaria, 1º A y 1º B, sin embargo, la selección de la muestra y la recogida de datos la hice con una de las líneas, con el alumnado de 1º B, ya que pasé con ellos/as la mayor parte de dichas prácticas. El objetivo de lectura de este curso es que el alumnado lea tanto en casa como en el colegio, por ello cada mes se le da a cada niño/a una ficha (Vid. Anexo I) en la que debe ir registrando día a día el tiempo que lee en casa. A final de mes deben llevarlo al colegio para que la tutora vea y registre el tiempo que han dedicado a la lectura.

Durante el primer mes de prácticas observé el nivel de lectura de cada niño/a de ambas aulas, al mismo tiempo que examinaba las fichas de registro del tiempo de lectura. Todo ello nos ayudó a seleccionar a los sujetos que formarían parte de la muestra. Seleccionamos 12 niños y niñas, los cuales fueron divididos en dos grupos. El primero de ellos, el Grupo 1, lo formaron 6 niños/as; y el siguiente, el Grupo 2, lo constituyeron los 6 restantes. Asimismo, cada grupo estaba compuesto por 3 niños y 3 niñas, todos ellos de la misma aula y comprendiendo las edades de 6 y 7 años. Se trató de seleccionar los niños y niñas que tuviesen el mismo nivel de motivación, categoría social y vida familiar; pues dichas variables deberían permanecer intactas durante todo el proceso para que los resultados fueran más reales.

Para escoger los niños y niñas que formarían parte del Grupo 1 se tuvo en cuenta las hojas de registro mensuales que rellena cada niño/a dependiendo del tiempo que dedique a la lectura, siendo este adicional al que se hace en el aula. Así pues, se realizó el promedio de tiempo de lectura de cada niño/a y se escogieron los 6 niños y niñas que dedicaran a la lectura entre 40 y 45 minutos. En el caso del Grupo 2, fue la tutora quien seleccionó a los niños y niñas que formarían parte del mismo, pues en este caso era más difícil saber que alumnos/as no leían, ya que hay alumnos/as que entregan las fichas vacías o incluso no las entregan lo que me hacía más difícil seleccionar quienes no leían realmente. Así pues, el Grupo 1 es el que recibe apoyo lector adicional al que recibe en el aula, mientras que el Grupo 2 solamente recibe el apoyo lector en el aula.

La muestra de niños y niñas que participaron en el estudio queda reflejada en la tabla siguiente.

Tabla 1. Distribución de los niños y niñas de la muestra Grupo 1.

Sujetos	Edad	Sexo	Aula	Tiempo medio lectura/ mes adicional	Práctica lectora adicional
Sujeto 1	7 años	Masculino	1º B	45 minutos	Sí
Sujeto 2	6 años	Femenino	1º B	45 minutos	Sí
Sujeto 3	7 años	Masculino	1º B	45 minutos	Sí
Sujeto 4	6 años	Femenino	1º B	40 minutos	Sí
Sujeto 5	6 años	Masculino	1º B	40 minutos	Sí
Sujeto 6	6 años	Femenino	1º B	40 minutos	Sí

Tabla 2. Distribución de los niños y niñas de la muestra Grupo 2.

Sujetos	Edad	Sexo	Aula	Tiempo medio lectura/ mes adicional	Práctica lectora adicional
Sujeto 7	7 años	Masculino	1º B	0 minutos	No
Sujeto 8	6 años	Femenino	1º B	0 minutos	No
Sujeto 9	7 años	Masculino	1º B	0 minutos	No
Sujeto 10	6 años	Femenino	1º B	0 minutos	No
Sujeto 11	6 años	Masculino	1º B	0 minutos	No
Sujeto 12	6 años	Femenino	1º B	0 minutos	No

2.1. Materiales empleados

Como ya hemos comentado en la introducción al apartado 3, “Método”, solo pudimos llevar a cabo el estudio con los 12 niños y niñas durante tres semanas, por lo que solamente pudimos leer con ellos tres de los cuentos que se mencionan a continuación, (Vid. Anexo II):

- La semana 1 se leyó “El diente de leche”. Se seleccionó porque son niños y niñas que están en la etapa en la que se les caen los dientes y viene a por ellos el ratoncito Pérez, por lo que se les haría más cercano y familiar leer sobre ello.
- La semana 2 leyeron “El ruido”. Se seleccionó ya que en el aula estaban trabajando los miedos y las emociones en ese momento y se creyó un buen momento para leer un cuento relacionado con estos temas.
- La semana 3 se leyó “El dulce y feliz lunar de Madi”, un cuento que habla sobre la personalidad de cada uno y los rasgos que nos hacen ser nosotros mismos.

2.2. Técnica de recogida de datos

En este apartado nos centraremos en explicar la metodología que se ha llevado a cabo para realizar la recogida de datos y las variables que se han observado. Estos, han dado lugar a nuestro corpus, teniendo en cuenta, en todo momento, que nuestro objetivo principal es observar cómo influye el tener un apoyo lector externo en el desarrollo de la competencia lectora.

La propuesta consiste en comparar dos grupos de niños y niñas, 12 sujetos en total. Concretamente, si el tiempo que dedican a la práctica lectora influye en la mejora de su competencia lectora; por ello el Grupo 1 practica la lectura tanto en el colegio como en casa, mientras que el Grupo 2 solamente dedica tiempo a la lectura en el colegio. Así pues, la única diferencia observable entre ambos grupos es la práctica lectora fuera del aula, será esta pues el elemento diferencial de los grupos y el centro de nuestro trabajo.

La técnica de recogida de datos fue la siguiente. En primer lugar, yo, les expliqué que cada semana durante 6 semanas saldrían, de manera individual, un día para participar en un estudio. Lo que harían ellos sería leer un cuento, mientras el adulto registra, en una ficha (Vid. Anexo III) de recogida de datos, sus características lectoras. Una vez leído el cuento deberían contarle al adulto lo que había sucedido en el mismo, para poder registrar también los rasgos que caracterizan su comprensión lectora.

Se decidió que la lectura debía ser de manera individual puesto que al ser lectura en voz alta y tener que registrar los datos de cada uno/a en el mismo momento que el sujeto leía, si se hacía de manera grupal habría solapamiento de las voces o incluso problemas

a la hora de registrar los datos. Asimismo, las horas en las que salía cada alumno/a fueron acordadas con la tutora. En 1º de Educación Primaria se dedicaban dos horas semanales a lectura en el aula, por lo que esas horas fueron utilizadas para el proyecto; las horas que faltan para el resto de sujetos las asignó la tutora dependiendo las actividades que se iban a realizar en el aula.

La técnica que se utilizó para recoger los datos fue la observación de los 12 niños y niñas mientras leían un cuento, y la posterior conversación sobre qué habían comprendido del cuento. Se llevó a cabo la actividad del mismo modo con todos los sujetos. Cada semana durante 3 semanas, que duró la recogida de datos, se les proponía la lectura de un cuento corto que debían leer con un adulto. Durante la lectura y la posterior conversación, en la que se les dijo que contasen la historia leída, se observaron tres aspectos característicos de la competencia lectora, como son la fluidez, la velocidad y la comprensión lectora. No obstante, estos tres aspectos se dividían a su vez en otros más concretos que quedan reflejados en la ficha de recogida de datos expuesta en los anexos de este trabajo.

Para cada semana se preparó una ficha de observación en la que aparecían los 12 sujetos y todas las variables que se observaban en el transcurso de la actividad. A la hora de recoger los datos a cada variable se le asignaba un número: 3 (si lo hace), 2 (a veces), 1 (no lo hace).

Como ya se ha dicho, la observación se realizó durante 3 semanas, anotando los datos 3 días a la semana, pues se dedicaba un día para 4 sujetos. Así pues, las lecturas con los sujetos se hicieron los martes, miércoles y jueves durante 3 semanas. El proceso se llevaba a cabo en las 4 horas de la mañana, es decir, las dos horas antes del recreo y las dos horas después del recreo. Cabe decir que el horario había sido previamente acordado con la tutora. Así pues, en la siguiente tabla se muestran las fechas en las que se llevó a cabo la recogida de datos con los sujetos que participaron cada día, y la investigadora que anotó los datos. Recordamos que el proceso de recogida de datos duró seis semanas, las tres primeras semanas pertenecen a los datos proporcionados por la tutora de prácticas y las tres últimas, los datos recogidos por la investigadora.

Tabla 3. Distribución de fechas para la recogida de datos.

Semana	Fechas	Sujetos	Adulto
1	M 4/02/2020	S1-S2-S3-S4	Tutora prácticas
	X 5/02/2020	S5-S6- S7-S8	
	J 6/02/2020	S9-S10-S11-S12	
2	M 11/02/2020	S1-S2-S3-S4	Tutora prácticas
	X 12/02/2020	S5-S6- S7-S8	
	J 13/02/2020	S9-S10-S11-S12	
3	M 18/02/2020	S1-S2-S3-S4	Tutora prácticas
	X 19/02/2020	S5-S6- S7-S8	
	J 20/02/202	S9-S10-S11-S12	
4	X 26/02/2020	S1-S2-S3-S4	Investigadora
	J 27/02/2020	S5-S6- S7-S8	
	V 28/02/2020	S9-S10-S11-S12	
5	M 3/03/2020	S1-S2-S3-S4	Investigadora
	X 4/03/2020	S5-S6- S7-S8	
	J 5/03/2020	S9-S10-S11-S12	
6	M 10/03/2020	S1-S2-S3-S4	Investigadora
	X 11/03/2020	S5-S6- S7-S8	
	J 12/03/2020	S9-S10-S11-S12	

2.3. Variables codificadas

Tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, la fase de observación fue realizada durante 6 semanas. Durante la observación se tuvieron en cuenta tres variables; fluidez, velocidad y comprensión lectora, que a su vez se dividían en 7, 1 y 5 variables, respectivamente. Estas han sido organizadas teniendo en cuenta el desarrollo y la evolución de la narración en niños de 6 y 7 años, pues como se ha explicado ya en el Marco Teórico, son indicadores cual es la evolución de la competencia lectora de los niños/as

Puesto que son 13 variables, a continuación, explicaremos cada una de ellas. No obstante, en el anexo 3 quedan reflejadas y codificadas todo el conjunto de variables.

Para observar la fluidez lectora se han tenido en cuenta 7 variables distintas.

- Variable *Fonema por fonema*. El sujeto no ha comenzado todavía la lectura sílaba a sílaba por lo que lee fonema por fonema, es decir, si le aparece la palabra “mamá” la leerá de la siguiente manera: /m/ /a/ /m/ /á/.
- Variable *Sílaba a sílaba*. En este caso, el sujeto lee sílaba a sílaba, es decir, al leer las palabras va realizando paradas en cada sílaba. Por ejemplo, si tiene que leer: “Hoy Juan no puede ir al cole”, lo hará: “Hoy- Ju-an- no- pu-e-de- ir- al- co- le”.
- Variable *Palabra por palabra*. Esta variable mide si el sujeto es capaz de leer palabra por palabra sin mostrar dificultad alguna.
- Variable *Oraciones cortas*. Con esta variable se observa si el sujeto es capaz de leer tres o cuatro palabras seguidas sin mostrar cansancio o dificultad alguna.
- Variable *Oraciones largas*. En este caso, vemos si el sujeto lee una oración formada por más de cinco palabras sin problemas de dificultad o cansancio.
- Variable *Entonación*. Con esta variable se tiene en cuenta si el sujeto presta atención o no a los signos de interrogación o exclamación que aparecen en el texto. Antes de escoger esta variable, supimos que los sujetos ya lo habían trabajado en el aula, y conocían la entonación de cada uno de los signos.
- Variable *Pausas*. Por último, en cuanto al aspecto de fluidez, se tienen en cuenta si los sujetos hacen o no pausas al ver puntos y comas en el texto.

En cuanto a la observación de la velocidad lectora, se realizó contando las palabras que los sujetos leían en un minuto.

A continuación, se explicarán las cinco variables referidas a la comprensión lectora, es decir a qué aspectos sobre el cuento que han leído han comprendido los sujetos y si utilizan o no conectores al narrar la historia. La recogida de los datos de estas variables se hizo mientras los sujetos narraban lo que habían leído.

- Variable *Suceso importante*. El sujeto menciona un hecho sorprendente ocurrido en la historia, por el que han ocurrido el resto de sucesos.

- Variable *Personajes*. El sujeto habla de los personajes, sus nombres y sus características, si es que se mencionan.
- Variable *Espacio*. El sujeto hace referencia al lugar y el tiempo en el que se ha desarrollado la historia.
- Variable *Otros sucesos*. El sujeto menciona los hechos, poco relevantes en la historia, que les suceden a los personajes.
- Variable *Usa conectores*. Al narrar la historia, el sujeto utiliza marcadores temporales, como *antes, después, luego, por la mañana, entonces, más tarde, al final, etc.*

Cada una de las variables, correspondiente a cada sujeto, fue anotada de forma escrita, para más tarde ser codificada en una tabla más simple, en la que se pudiesen observar y comparar los resultados de los 12 sujetos.

Una vez explicada la fase de recogida de datos, llevaremos a cabo la explicación de los resultados correspondientes a la observación y con ello a la discusión y comparación de los mismos.

3. RESULTADOS

Como ya se ha mencionado, la observación ha sido realizada con 12 sujetos, divididos en dos grupos, uno de ellos con apoyo lector fuera del aula y el otro sin el mismo. Por ello, para llevar a cabo la discusión de los resultados obtenidos y su interpretación, se mostrarán en relación a la práctica lectora de cada grupo. La discusión se realizará teniendo en cuenta las tres variables que se han analizado en cada uno de los sujetos: la fluidez, la velocidad lectora y la comprensión lectora.

3.1. Grupo 1. Con práctica lectora fuera del aula.

El Grupo 1 está formado por 6 sujetos, más concretamente por 3 niños y 3 niñas, quienes leían un promedio de 40 minutos fuera del aula todas las semanas. A continuación, discutiremos los resultados obtenidos en dicho grupo.

Fluidez lectora

Antes de comenzar con el análisis gráfico explicaremos qué estamos midiendo en cada uno de los ejes. Por un lado, en el eje de abscisas aparecen representadas las semanas en las que se recogieron los datos, desde la semana 1 hasta la semana 6. Por otro lado, en el eje de ordenadas aparecen el promedio que hemos obtenido a partir de las puntuaciones que se asignaba a cada variable, cada semana. Así pues, el 1 se corresponde con el nunca, es decir, en ningún momento han realizado aquello que mide la variable; el 2 hace referencia a la realización ocasional de la variable; y, por último, se asigna un 3 cuando el sujeto realiza en todo momento lo que se está observando.

La fluidez lectora se ha medido teniendo en cuenta siete variables, que como ya se ha mencionado anteriormente, organizadas en función de la evolución de la competencia lectora en niños de estas edades. Asimismo, algunas de estas variables son fases del mismo proceso, es decir los niños/as comienzan leyendo fonema por fonema, continúan con una lectura sílaba a sílaba, para acabar leyendo palabra por palabra. Por ello la evolución de las variables estará relacionada con el propio desarrollo lector de los sujetos. La primera variable tiene en cuenta la lectura *fonema por fonema*, variable que, como ya se ha explicado en el apartado referido a la codificación, mide la lectura de los sujetos cuando estos todavía leen sonido a sonido, por ejemplo, la palabra “perro” la

leerán: /p/ /e/ /r/ /r/ /o/. Al tratarse de la primera fase en este desarrollo vemos, en el gráfico siguiente, que en pocas ocasiones los sujetos leen fonema por fonema, lo que nos sugiere que los sujetos del Grupo 1 ya hayan superado esta fase, es decir, que hayan implementado su lectura y ahora lean o sílaba a sílaba o palabra por palabra; pues, como hemos dicho antes, al tratarse de fases distintas, un mismo sujeto no puede leer al mismo tiempo fonema por fonema y sílaba por sílaba. Así pues, vemos como la lectura por fonemas (Cf. Fig 1) en estos sujetos es escasa hasta llegar a la semana seis que se convierte en nula debido al desarrollo lector de los niños y niñas.

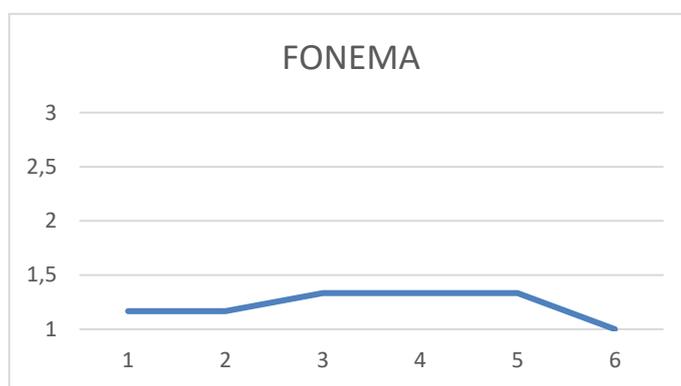


Figura 1. Gráfico de resultados de la lectura por fonemas en el Grupo 1.

La segunda de estas fases sería la lectura *sílaba por sílaba* (Cf. Fig 2). Vemos como, en este caso, sí que hay sujetos que todavía leen sílaba a sílaba. No obstante, observamos cómo los sujetos van leyendo cada vez menos de esta manera, pues al acabar la semana seis ninguno lee ya por sílabas, lo que nos lleva a pensar que han pasado a la siguiente fase de la evolución lectora, es decir, la lectura palabra por palabra.

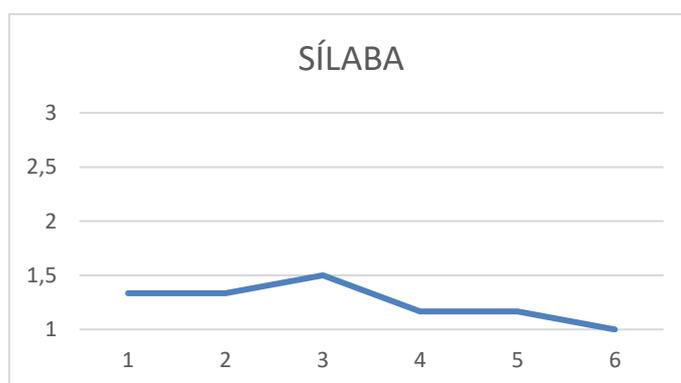


Figura 2. Gráfico de resultados de la lectura sílaba a sílaba en el Grupo 1.

Como ya hemos mencionado, el proceso lector sigue una serie de fases, por lo que la lectura de palabra por palabra sería la última fase antes de comenzar con la lectura de

oraciones. En las dos variables anteriores hemos visto que los sujetos no leían fonema por fonema y raramente lo hacían sílaba a sílaba, lo que nos indica que en los niños y niñas del Grupo 1 predomina la lectura palabra por palabra; además lo podemos comprobar en el gráfico siguiente (Cf. Fig 3). Vemos como los sujetos comienzan leyendo a veces (2); sin embargo, acaban la semana seis con un patrón de lectura similar al patrón adulto.

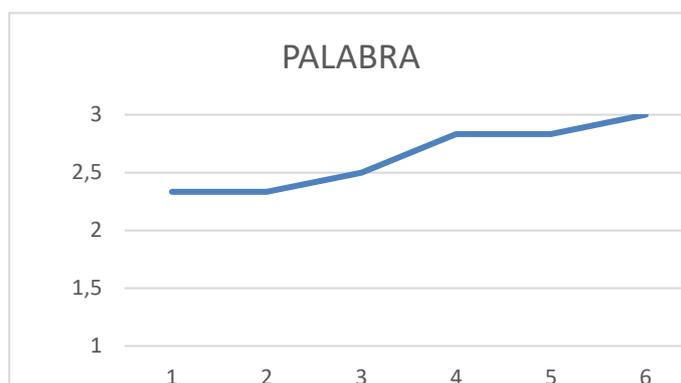


Figura 3. Gráfico de resultados de la variable 3 en el Grupo 1.

En el gráfico que se muestra a continuación podemos observar (Cf. Fig 4) el progreso de lectura del Grupo 1 en cuanto a las tres variables anteriores: lectura *fonema por fonema* (V1), *sílaba a sílaba* (V2) y *palabra por palabra* (V3). Confirmamos que la mayoría de los sujetos, desde la primera semana, comienzan siguiendo el patrón de lectura adulto. Sin embargo, hay algún sujeto que todavía se encuentra en la fase anterior, lectura de sílabas. Aunque podemos decir que la lectura de fonemas, en este grupo, es escasa o incluso nula, es decir, han superado esta fase de lectura.

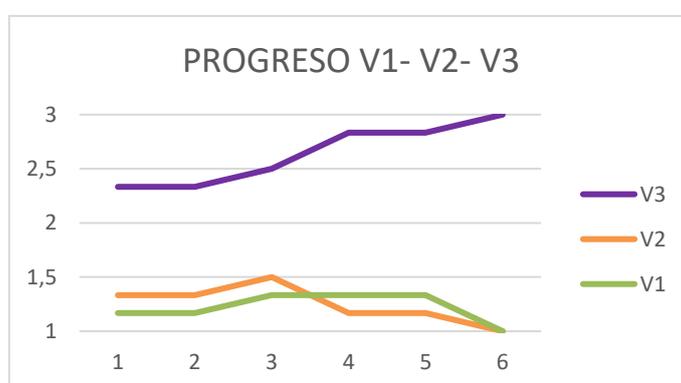


Figura 4. Gráfico comparativo de la lectura por fonemas (V1), sílabas (V2) y palabras (V3) en Grupo 1.

Una vez que los sujetos comienzan a leer palabra por palabra sin mostrar dificultad alguna se comienza con la lectura de oraciones cortas, que será lo que observemos con la siguiente variable (Cf. Fig5). Sabemos que los sujetos de este grupo ya comenzaron leyendo, la mayoría, palabra por palabra, lo que nos hace comprender que el gráfico siguiente presente un promedio elevado ya desde la primera semana. Vemos que el promedio comienza entre el *a veces* y el *siempre* ($2,5 > x < 3$), y como hemos visto en las variables anteriores, las dos primeras semanas todavía había sujetos que leían sílaba a sílaba entonces, como ya hemos comentado, un sujeto que todavía lee sílaba a sílaba mostrará dificultad en la lectura de oraciones o ni siquiera las leerá lo que justifica el comienzo de la curva en el gráfico correspondiente a esta variable. No obstante, los sujetos acaban la semana seis leyendo palabra por palabra, lo que hace que acaben también esta semana leyendo oraciones cortas.



Figura 5. Gráfico de resultados de la lectura de oraciones cortas en el Grupo 1.

La siguiente variable se corresponde con la siguiente fase en el proceso de desarrollo lector, lectura de *oraciones largas* (Cf. Fig 6). En el consiguiente gráfico vemos que ocurre lo mismo que con la variable anterior. Así pues, hacemos referencia a la justificación anterior, un sujeto que todavía le cuesta leer oraciones cortas no será capaz de leer oraciones largas, por lo que se comienza con un promedio de que la mayoría de los sujetos *a veces* (2) leen oraciones largas. Sin embargo, también podemos como a partir de la semana tres el promedio comienza a ascender, coincidiendo con el ascenso del promedio de la variable anterior; una vez que los sujetos leen oraciones cortas sin problema son capaces de leer oraciones largas, pues no pueden pasar a la siguiente fase sin haber superado la anterior.

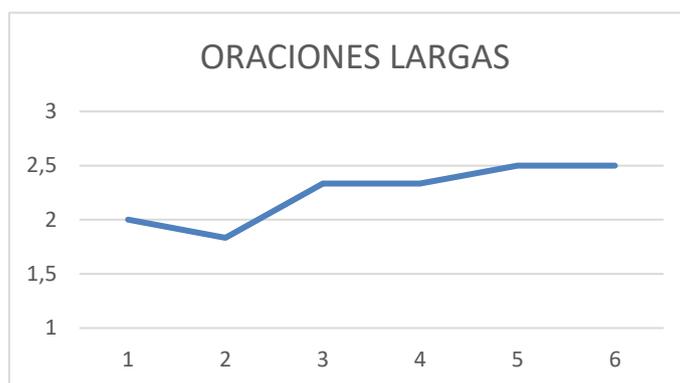


Figura 6. Gráfico de resultados de la lectura de oraciones largas en el Grupo 1.

Como hemos hecho con las tres primeras variables, a continuación, contrastaremos el progreso de lectura de oraciones en los niños y niñas del Grupo 1. Así pues, en el siguiente gráfico (Cf. Fig 7) vemos que ambas variables siguen un progreso similar, obviamente los sujetos alcanzan antes la lectura de oraciones cortas, aunque continúan progresando en la lectura de oraciones largas, por lo que intuimos que si hubiésemos seguido con la observación longitudinal hubiesen llegado a un promedio de siempre (3), también, en la lectura de oraciones largas.

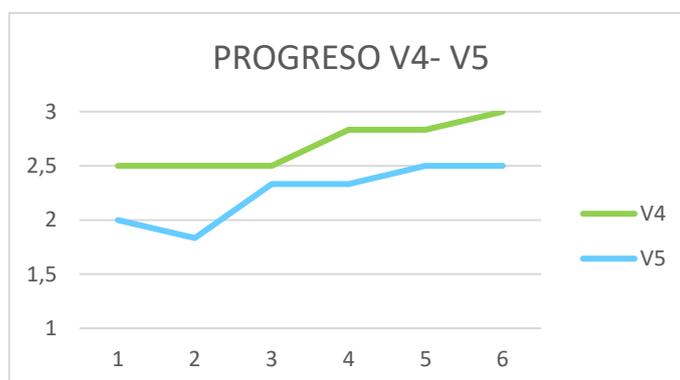


Figura 7. Gráfico comparativo de la lectura de oraciones cortas y largas en Grupo1.

La siguiente variable mide la lectura con *entonación*, como ya decíamos en el apartado de codificación, si los sujetos tienen en cuenta los signos de interrogación y exclamación que aparecen en el texto. Así pues, vemos (Cf. Fig 8) que es una variable los sujetos mantienen en un progreso constante. Owens (2003) comenta que los niños/as comienzan a dar entonación a aquellas palabras o frases que repiten de sus padres; sin embargo, como vemos en el gráfico siguiente, la identificación de los signos en el texto todavía les cuesta, lo que repercute al resultado promedio de dicha variable.



Figura 8. Gráfico de resultados de la variable 6 en el Grupo 1.

Por último, en cuanto a fluidez lectora, la variable siete, mide si los sujetos hacen las *pausas* correspondientes al ver un punto o una coma en el texto. En el gráfico siguiente (Cf. Fig 9) vemos que la curva va acompañada con el resto de variables, algo normal, pues como ya hemos mencionado un niño/a no puede aprender a hacer pausas sin aprender a leer oraciones. Por ello, hasta que no comienzan a leer oraciones sin dificultad, es decir hasta la semana 3 (Figura 5), no es lógico que hagan pausas, ya que no existen puntos o comas que interrumpen sus lecturas. No obstante, observamos que una vez que comienzan con la lectura de oraciones tanto cortas como largas, la curva referente a la entonación comienza a ascender, puesto que los sujetos comienzan a ver puntos y comas y hacer las pautas correspondientes *a veces*, pues el promedio mantiene en el 2.

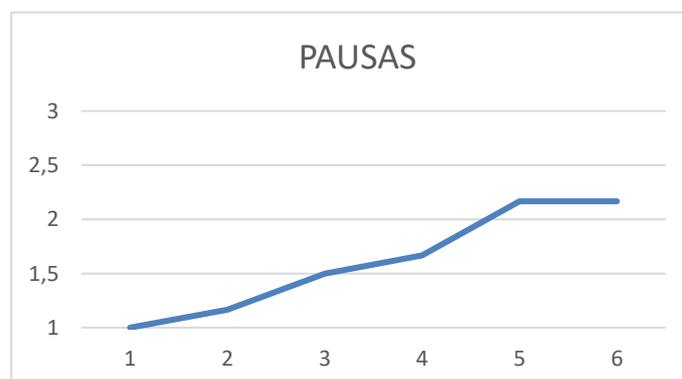


Figura 9. Gráfico de resultados de la lectura con pausas en el Grupo 1.

Velocidad lectora

La evolución de la velocidad lectora en estos 6 sujetos la podemos observar a través del siguiente gráfico (Cf. Fig 10). Esta, como ya se ha mencionado en el apartado de codificación, ha sido medida teniendo en cuenta las palabras por minuto que leían los sujetos.



Figura 10. Gráfico de resultados de las palabras leídas por minuto en el Grupo 1.

El promedio, en este caso, se ha realizado contando las palabras por minuto que lee cada sujeto. Si observamos los gráficos anteriores, sabemos que la mayoría de sujetos, desde la primera semana, ya leían palabra por palabra, lo que ha hecho que esta variable tengo un promedio elevado desde el principio. Así pues, coincide también el comienzo de lectura de oraciones con el aumento de palabras por minuto, ya que una vez que leen siguiendo el patrón adulto es más sencillo que aumenten las palabras leídas por minuto. Esto hace que acaben la semana seis con un promedio de 30 palabras por minuto, como podemos comprobar en el gráfico anterior.

Comprensión lectora.

Como ocurre con la fluidez, la comprensión lectora se ha medido teniendo en cuenta cinco variables que, al igual que las anteriores, han sido organizadas en función de la evolución de la narración en estos niños y niñas, pues las variables no son idénticas, es decir, no tienen el mismo peso en el desarrollo de la narración en los niños y niñas. Así pues, lo primero que comienzan a narrar los niños son los sucesos que ocurren, tanto a ellos en el día a día como en las historias que leen; por lo que comenzaremos analizando la variable del *suceso importante*. Con esta variable, lo que estamos midiendo es si los sujetos narran este suceso al principio o en el momento que corresponde de la historia.

Los niños/as que empiezan la narración contando el suceso más importante son los niños/as que tienen menos desarrollada la competencia lectora.

En el gráfico siguiente (Cf. Fig 11) observamos que los sujetos de Grupo 1 no comienzan la narración contando dicho suceso, sino que lo hacen de manera ordenada, tal y como lo han leído. Sin embargo, a partir de la semana cuatro comienzan a mencionarlo a veces, lo que puede deberse a que el suceso principal de la historia se encuentre al principio de la misma.

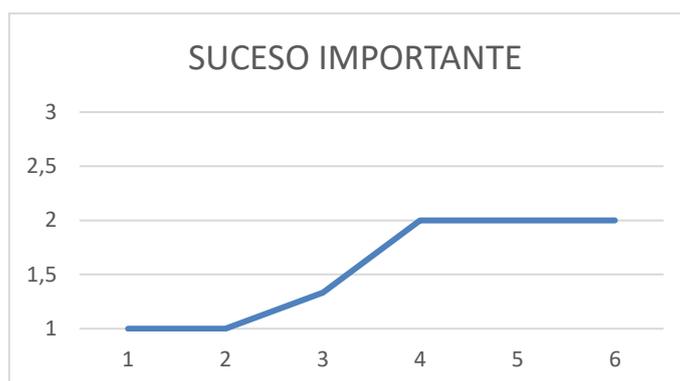


Figura 11. Gráfico de resultados de la narración del suceso importante en el Grupo 1.

El siguiente aspecto sobre el que hablan en su narración son los personajes, por lo que a continuación analizaremos la variable *personajes*. En este caso, como vemos en el siguiente gráfico (Cf. Fig 12), es más probable que los sujetos comiencen su narración describiendo o hablando de los personajes que han aparecido en la historia que han leído. Así pues, siguiendo el proceso de narración en esta edad comienzan a tener en cuenta la importancia de los personajes en la historia, así como el lugar en el que suceden los hechos, que veremos a continuación con la siguiente variable.

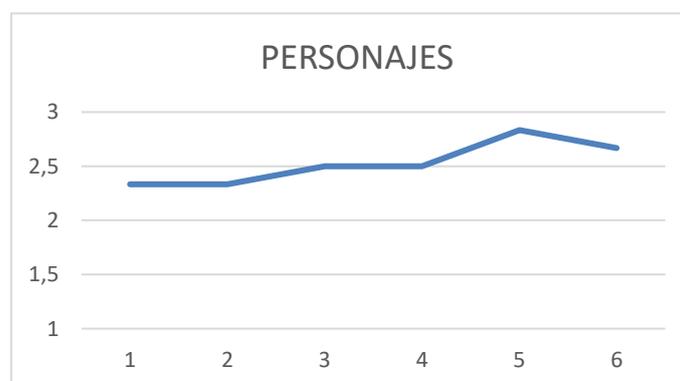


Figura 12. Gráfico de resultados de la narración de los personajes en el Grupo 1.

Como ya hemos comentado, una vez hablan de los personajes continúan con la presentación del *espacio* (Cf. Fig 13), es decir, del lugar en el que ha transcurrido el cuento. Partimos de un promedio de *a veces* (2), por lo que los sujetos en ocasiones dan importancia a esta variable, aunque vemos que a partir de la semana cuatro lo comienzan a incluir en más ocasiones en sus narraciones.

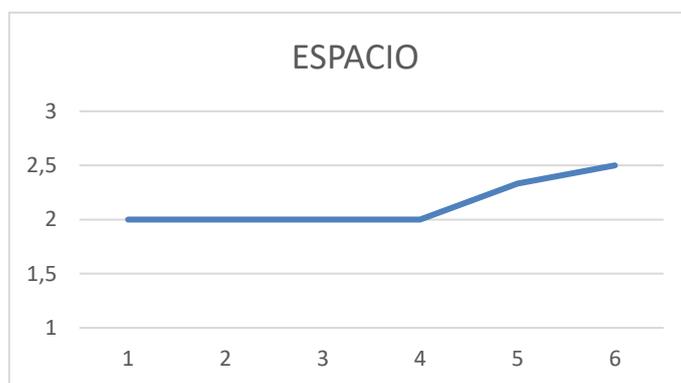


Figura 13. Gráfico de resultados de la narración del espacio en el Grupo 1.

En la evolución de la narración, el siguiente paso es que los niños/as comiencen a mencionar otros sucesos, menos relevantes, que ocurren en la historia. Esto nos lleva, entonces, a analizar la variable que hace referencia a *otros sucesos* (Cf. Fig 14). El hecho de que los niños/as comiencen a narrar también sucesos menos relevantes además del suceso importante quiere decir que su narración está más evolucionada en comparación con aquellos niños/as que solamente se limitan a narrar el suceso principal (Owen, 2008, entre otros). Así pues, vemos que los sujetos del Grupo 1 tienen una narración desarrollada, pues el promedio de dicha variable permanece entre el *a veces* y el *siempre* ($3 > x > 2$), durante las seis semanas que duró la recogida de datos.



Figura 14. Gráfico de resultados de la narración de otros sucesos en el Grupo 1.

Por último, el *uso de conectores* nos indica que cuantos más conectores utilizan en su narración más evolucionada esta dicha narración. Así pues, en el gráfico que sigue (Cf. Fig 15) observamos que los niños y niñas del Grupo 1 desde la primera semana utilizan a veces conectores, destacando entre ellos “después”, “luego” y “al final”. No obstante, esto nos lleva a confirmar un desarrollo importante de la narración en los sujetos, pues son capaces de incluir conectores para hacer su narración más fluida y cohesionada.

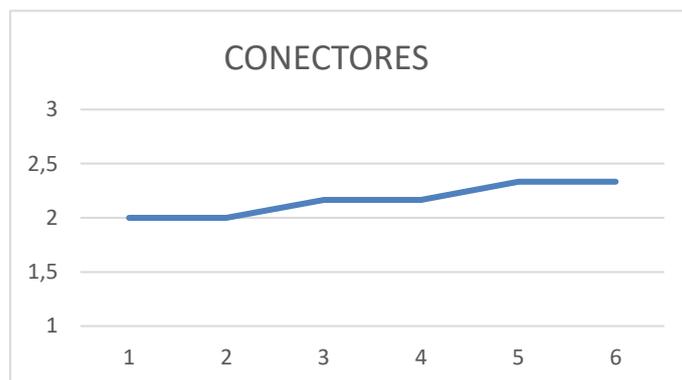


Figura 15. Gráfico de resultados de la narración con conectores en el Grupo 1.

3.2. Grupo 2. Sin práctica lectora fuera del aula.

Al igual que el Grupo 1, el Grupo 2 está compuesto por 6 sujetos, 3 niños y 3 niñas, todos ellos con similar práctica lectora, pues únicamente la practican en los momentos acordados para ello en el aula. A continuación, discutiremos los datos referidos a dicho grupo.

Fluidez lectora

La fluidez lectora se ha estudiado teniendo en cuenta las mismas variables y la misma organización de las mismas, que se observaron durante las lecturas realizadas con el Grupo 1.

Así pues, como ya hemos visto en el análisis de datos del Grupo 1 la primera fase de adquisición es la lectura *fonema por fonema*. Según el gráfico siguiente (Cf. Fig 16) vemos que en el Grupo 2 hay sujetos que se encuentran en esta fase, pues la curva no se encuentra todavía en el *no* (1). Sin embargo, con el paso de las semanas la evolución lectora mejora, pues acaban la semana seis sin leer fonema por fonema, lo que quiere decir que han pasado a la siguiente fase, lectura sílaba a sílaba.

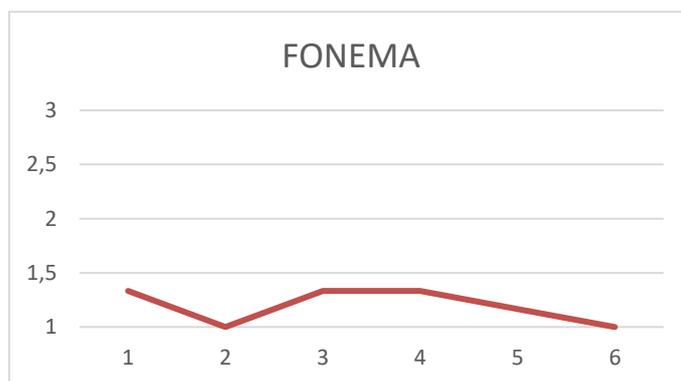


Figura 16. Gráfico de resultados de la lectura por fonemas en el Grupo 2.

Como ya hemos comentado en el párrafo anterior, la siguiente fase hace referencia a la segunda variable, lectura *sílaba a sílaba*. Como es propio, teniendo en cuenta el gráfico de la variable anterior, el promedio de la primera semana nos indica que la mayoría de sujetos comienzan las lecturas ya en esta fase, es decir, ya son capaces de leer sílaba a sílaba. De la misma manera, observamos (Cf. Fig 17) que al llegar a la semana cuatro la curva descendiendo, lo que nos indica que su lectura ha progresado y, lo más probable es que hayan comenzado a leer palabra por palabra, lo que nos llevaría a analizar la siguiente variable.

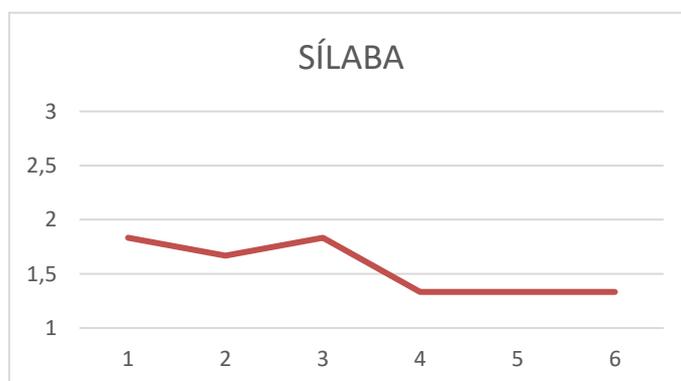


Figura 17. Gráfico de resultados de la lectura sílaba a sílaba en el Grupo 2.

Continuando con el proceso de desarrollo de los niños y niñas analizamos ahora la variable que hace referencia a la lectura de *palabra por palabra*. Como ya veníamos diciendo, la mayoría de niños y niñas de este grupo comienzan leyendo sílaba a sílaba, lo que hace que el promedio durante las primeras semanas no varíe mucho. No obstante, hemos visto en el gráfico anterior (Cf. Fig 17) que a partir de la semana cuatro la curva comienza a ascender; así pues, si nos fijamos en la curva del gráfico siguiente (Cf. Fig 18) vemos como, en este caso, asciende debido a que los niños/as comienzan a acercarse al patrón de lectura adulto, es decir, la lectura palabra por palabra.

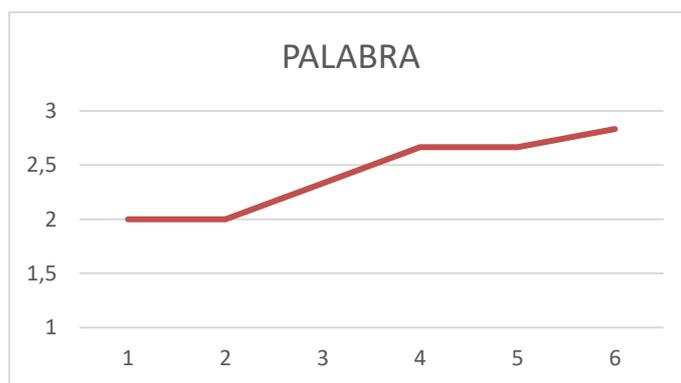


Figura 18. Gráfico de resultados de la lectura por palabras en el Grupo 2.

Como hemos hecho con las variables del Grupo 1, a continuación, comentaremos el progreso lector del Grupo 1, atendiendo a las tres primeras variables, es decir, las tres primeras fases en este proceso: lectura *fonema por fonema* (V1), *sílaba a sílaba* (V2) y *palabra por palabra* (V3). Así pues, en el gráfico siguiente (Cf. Fig 19) vemos que algunos niños/as comienzan leyendo fonema por fonema, mientras que otros ya leen sílaba a sílaba; sin embargo, a medida que los sujetos progresan su lectura las curvas de las dos variables mencionadas desciende, debido a que estos niños/as comienzan a leer palabra por palabra y a acercarse al patrón de lectura adulto, por lo que la mayoría llegan a la última semana leyendo de esta manera, aunque quede algún sujeto que todavía lea sílaba a sílaba. No obstante, como observamos, ningún sujeto del Grupo 2 termina la semana 6 leyendo fonema por fonema.

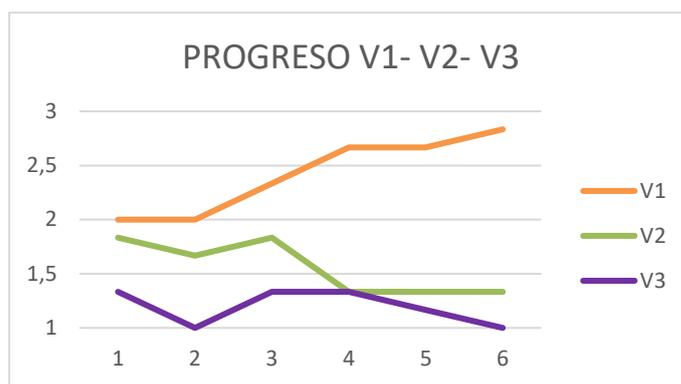


Figura 19. Gráfico comparativo de lectura por fonemas (V1), sílabas (V2) y palabras (V3) en Grupo 2.

La siguiente fase de este proceso, una vez que los niños/as ya leen palabra por palabra, es el comienzo de lectura de oraciones cortas, por lo que en el gráfico siguiente veremos la evolución de esta fase en los niños y niñas del Grupo 2. Vemos (Cf. Fig 20) como los sujetos ya comienzan leyendo *a veces* este tipo de oraciones, algo lógico pues ya desde la semana dos comenzaban a leer *a veces* palabra por palabra. No obstante, reparamos en que de la semana cinco a la seis se da un ligero repunte en la curva promedio, lo que puede deberse a que la mayoría ya lee oraciones cortas sin dificultad por lo que han pasado a la siguiente fase, nuestra siguiente variable, lectura de oraciones largas.



Figura 20. Gráfico de resultados de la lectura de oraciones cortas en el Grupo 2.

Continuamos con el desarrollo lector, por lo que pasamos a la lectura de *oraciones largas*. Observamos (Cf. Fig 21) que el promedio durante las cuatro primeras semanas es bajo, pues está situado entre el no y el a veces; no es algo que nos llame la atención, pues las primeras semanas, como ya hemos dicho, todavía hay niños/as que leen fonema por fonema o sílaba a sílaba lo que nos indica que todavía no son capaces de leer ningún tipo de oración. No obstante, a partir de la semana cuatro la mayoría ya lee palabra por palabra lo que indica que ya leen oraciones cortas, pero como observamos en el gráfico siguiente las seis semanas del corpus no han sido suficientes para llegar a esta fase de lectura de oraciones largas en el Grupo 2, ya que finalizan la semana seis con un promedio de *a veces* (2).

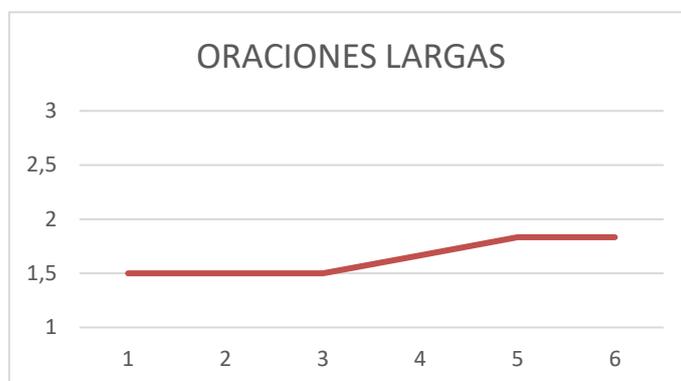


Figura 21. Gráfico de resultados de la lectura de oraciones largas en el Grupo 2.

Como ha ocurrido con las variables 1, 2 y 3, a continuación, comentaremos el progreso de la lectura de oraciones en los sujetos del Grupo 2. Así pues, en el siguiente gráfico (Cf. Fig 22) observamos los promedios de la variable lectura de *oraciones cortas* y la variable lectura de *oraciones largas*. Vemos, como es lógico, que la lectura de oraciones cortas prevalece sobre la de oraciones largas, pues los sujetos no pueden comenzar a leer oraciones largas sin dificultad no habiéndolo conseguido con la lectura de oraciones cortas; por ello vemos que cuando ya han cogido confianza con las oraciones cortas, pues su variable tiene un promedio de siempre (3), es cuando la curva promedio de la variable de oraciones largas experimenta un repunte, ya que los sujetos que ya leen sin problema oraciones cortas son los que pasan a leer estas oraciones, y hacen que el promedio ascienda. No obstante, vemos como finalizan la semana seis sin haberse familiarizado con estas últimas.

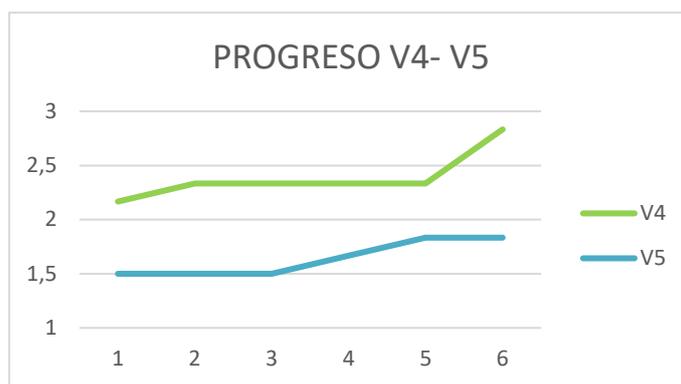


Figura 22. Gráfico comparativo de la lectura de oraciones cortas y largas en Grupo 2.

Con la variable 6 se ha observado si durante la lectura los sujetos hacen hincapié en la *entonación* (Cf. Fig 23), es decir, si tienen en cuenta los signos de interrogación y exclamación durante la lectura. Sin embargo, si recordamos los promedios de las variables anteriores, deduciremos que los sujetos no tendrán en cuenta la entonación si todavía no leen oraciones, pues no han tenido la oportunidad de encontrarse con ninguno de ellos. Así pues, es normal que el promedio de esta variable esté situado durante las seis semanas en el no (1). De la misma manera, diremos que ese ligero repunte que se observa en la quinta semana puede deberse al ascenso del promedio en la variable anterior, la lectura de oraciones largas, pues los sujetos que hayan llegado a esa fase habrán podido diferenciar las interrogaciones y exclamaciones y leerlas como tal.



Figura 23. Gráfico de resultados de la lectura con entonación en el Grupo 2.

En cuanto a fluidez lectora, la última variable tiene en cuenta si los sujetos realizan pausas en la lectura al ver puntos o comas. En el gráfico siguiente (Cf. Fig 24) vemos como dicha variable va de la mano de las anteriores; por lo que, es lógico que los sujetos no tengan en cuenta las pausas si lo justo leen oraciones cortas, y alguna larga. Esto hace que el promedio de dicha variable este situado, durante las seis semanas que duró el corpus, en el nunca (1).

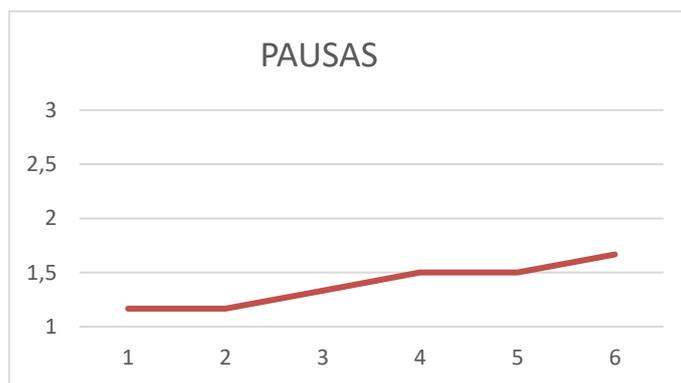


Figura 24. Gráfico de resultados de la lectura con pausas en el Grupo 2.

Velocidad lectora

Como se ha dicho anteriormente, la velocidad lectora de los sujetos se ha medido contando las palabras por minuto que han leído cada uno, cada semana. Así pues, en el gráfico (Cf. Fig 25) que se muestra a continuación podemos ver la evolución del Grupo 2 en cuanto a velocidad lectora. Si tenemos en cuenta los gráficos anteriores, sabemos que la mayoría de los sujetos comenzaron las primeras semanas leyendo sílaba a sílaba, esto nos lleva a justificar las 8 palabras por minuto de las primeras semanas. De la misma manera, durante las últimas semanas, algunos sujetos ya comenzaron a leer palabra por palabra lo que llevó al ascenso del promedio de esta variable, para hacer que terminasen con una media de 9 palabras por minuto.



Figura 25. Gráfico de resultados de las palabras leídas por minuto en el Grupo 2.

Comprensión lectora

Al igual que con el Grupo 1, las variables relacionadas con la comprensión lectora han sido organizadas teniendo en cuenta la evolución de la narración en niños/as de 6 y 7 años.

Lo primero a lo que dan importancia los niños/as, cuando leen, es al *suceso importante*, por lo que es lo primero que comienzan a narrar. Así pues, comenzaremos analizando dicha variable. En el gráfico siguiente (Cf. Fig 26), observamos que el promedio de que los sujetos comiencen su narración hablando sobre el suceso principal de la historia está situado en el 2; por lo que podemos decir que los sujetos no priorizan la narración del suceso principal.



Figura 26. Gráfico de resultados de la narración del suceso importante en el Grupo 2.

Siguiendo el desarrollo narrativo de los niños/as, una vez que narran el suceso importante, continuarían narrando los personajes o hablando de su aparición en la historia; por lo que en el gráfico (Cf. Fig 27) que sigue vemos el promedio de mención de los personajes en la narración de estos sujetos. En este caso, vemos como es más probable que estos niños/as comiencen hablando de los personajes que, del suceso

importante, pues el promedio es más elevado. Asimismo, vemos que durante las seis semanas que los niños/as han tenido que narrar lo que han leído, han priorizado la narración de los personajes al comienzo de la narración.

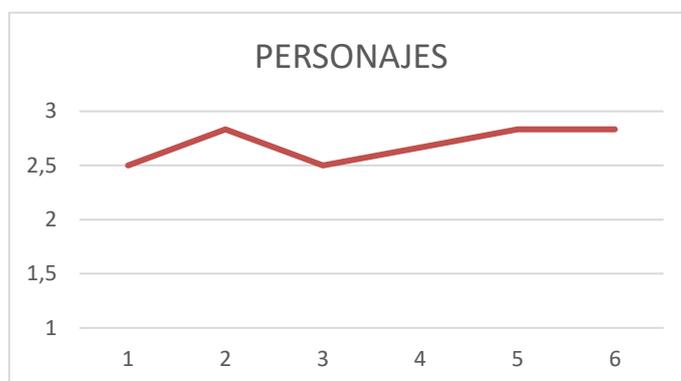


Figura 27. Gráfico de resultados de la narración de los personajes en el Grupo 2.

Lo siguiente a lo que hacen referencia los niños/as en sus narraciones es al lugar en el que han ocurrido los hechos, por lo que a continuación discutiremos los promedios de la variable 11, referida a la narración del *espacio*. En el gráfico siguiente (Cf. Fig 28) vemos que, en este caso, los sujetos durante las tres primeras semanas no inician sus narraciones hablando del lugar; sin embargo, a partir de la semana tres lo hacen a veces, lo que nos lleva a pensar que este desarrollo de la narración ha sufrido un progreso en estas semanas, pues los sujetos han comenzado a ordenar su narración.

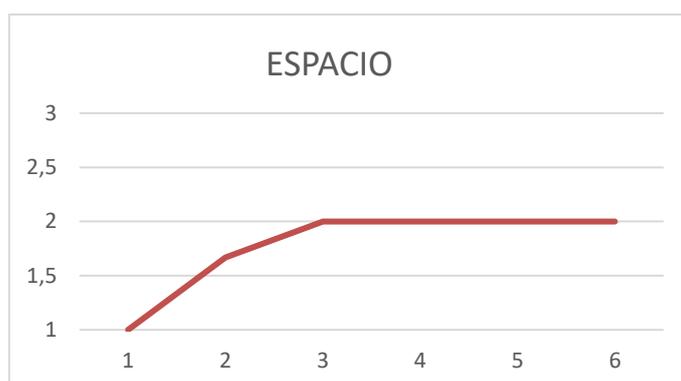


Figura 28. Gráfico de resultados de la narración del espacio en el Grupo 2.

Por último, en cuanto a la información que dan los niños/as sobre lo que han leído, el último paso es la narración de sucesos menos relevantes en la historia, lo que nos indicaría un buen desarrollo tanto de la narración como de la comprensión lectora, y con ello de la competencia lectora. Así pues, si observamos el gráfico siguiente (Cf. Fig 29) vemos como los sujetos del Grupo 2 durante las seis semanas narran los sucesos menos

relevantes con un promedio cercano al siempre (3), lo que nos indica una buena evolución de dicho desarrollo y competencia.



Figura 29. Gráfico de resultados de la narración de otros sucesos en el Grupo 2.

Por último, como ya se ha mencionado en el análisis del Grupo 1, lo último que aprenden los niños es a incluir conectores en su narración; por lo que acabaremos el análisis del Grupo 2 con la variable que tiene en cuenta el *uso de conectores* (Cf. Fig 30). De la misma manera, diremos que el uso de varios conectores en la narración justifica un óptimo desarrollo de la misma. Así pues, vemos que los sujetos comienzan apenas usando conectores, pues el gráfico siguiente muestra un promedio próximo al *nunca* ($1,5 > x > 1$). No obstante, en las últimas dos semanas observamos un ligero repunte, acompañado de dos conectores predominantes “después” y “al final” que hacen que el promedio ascienda al *a veces*.

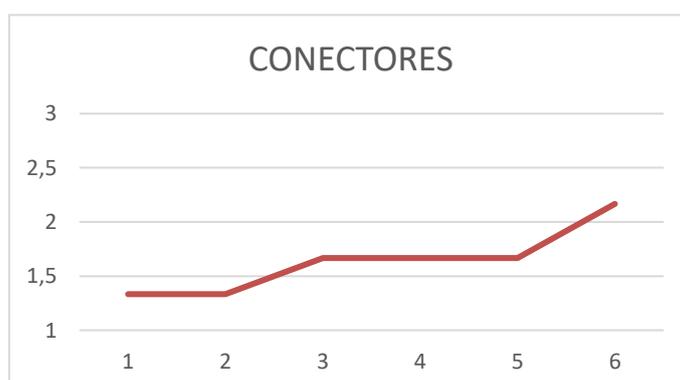


Figura 30. Gráfico de resultados de la narración con conectores en el Grupo 2.

3.3. Discusión de resultados en ambos grupos

A continuación, procederemos a comparar los resultados de ambos grupos para poder observar así la progresión de ambos. Para ello, seguiremos el mismo procedimiento que con los análisis anteriores, es decir, compararemos una a una cada variable: fluidez,

velocidad y comprensión, teniendo en cuenta el desarrollo y la evolución de la competencia lectora en niños/as de 6 y 7 años.

Fluidez lectora

Comenzaremos discutiendo las variables referidas a la fluidez lectora, por lo que la primera fase en el desarrollo de la misma hace referencia a la lectura *fonema por fonema*. En el gráfico siguiente (Cf. Fig 31) observamos como ambos grupos ya ha superado esta fase, pues los promedios tanto del Grupo 1 como del Grupo 2 están situados en torno al 1, es decir, que apenas leen fonema por fonema. Observamos, también, que en cuanto a lo que esta variable respecta los dos grupos han progresado de manera similar.

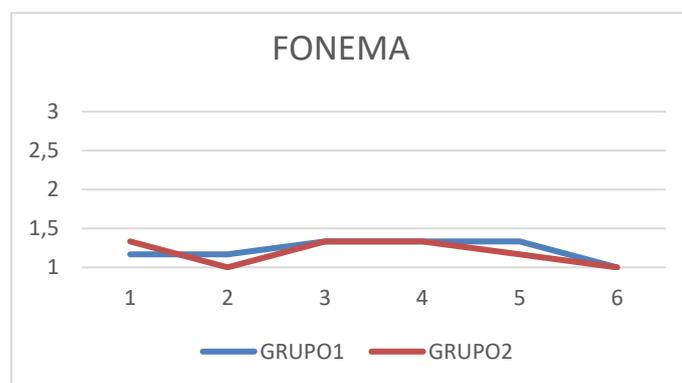


Figura 31. Gráfico de resultados comparados de la lectura por fonemas.

Como hemos visto en la variable anterior, los sujetos de ambos grupos habían superado, ya desde la semana 1, la lectura fonema por fonema, lo que nos indica que han pasado a la siguiente fase, lectura *sílaba a sílaba*. En el siguiente gráfico (Cf. Fig 32) vemos que el Grupo 2 comienza las primeras semanas leyendo todavía sílaba a sílaba, mientras que el promedio del Grupo 1 es bastante bajo en comparación con el grupo anterior; lo que nos indica que el Grupo 1 progresa de manera más rápida. Además, el Grupo 1, tal y como nos muestra el gráfico finaliza la sexta semana con un promedio de nunca, es decir, ya no lee sílaba a sílaba, por lo que ya ha pasado a la siguiente fase, lectura palabra por palabra. Sin embargo, algunos niños/as del Grupo 2 todavía permanecen en esta fase.

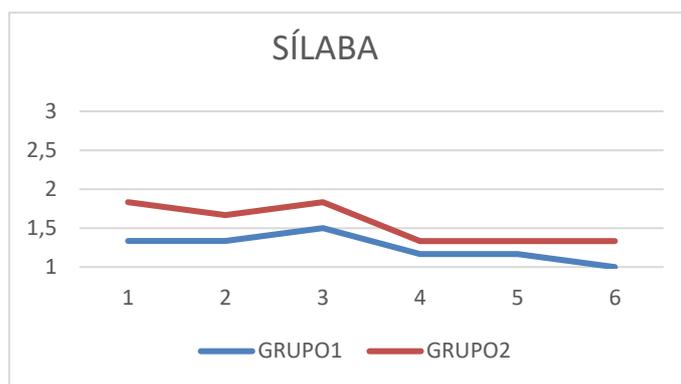


Figura 32. Gráfico de resultados comparados de la lectura sílaba a sílaba.

La siguiente etapa sería entonces la lectura palabra por palabra, que como hemos observamos en el gráfico anterior el Grupo 1 ya ha comenzado esta fase de lectura. Corroboramos con el gráfico siguiente (Cf. Fig 33) que el Grupo 1 se acerca antes al patrón de lectura adulto, aunque ambos siguen un proceso evolutivo similar, pues vemos como las curvas promedio progresan de manera paralela. Diremos que, al finalizar la semana 6, únicamente los niños y niñas del Grupo 1 leen palabra por palabra con un promedio de siempre (3); diferencia que pueda ser probablemente achacada a la práctica lectora adicional que reciben.

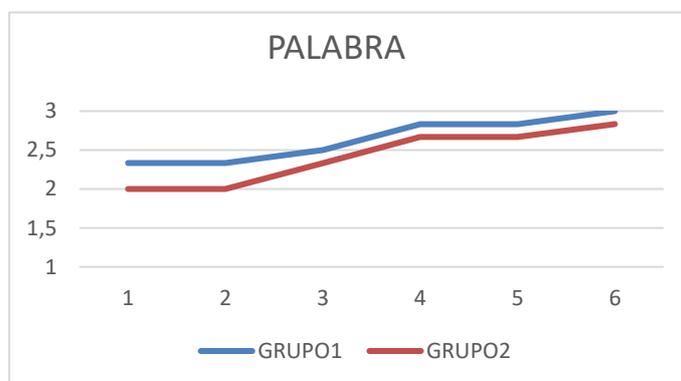


Figura 33. Gráfico de resultados comparados de la lectura palabra por palabra.

A continuación, siguiendo el proceso evolutivo, una vez que leen palabra por palabra, se introduce la lectura de oraciones cortas para acabar leyendo oraciones largas. Así pues, comenzaremos discutiendo la variable referente a la lectura de *oraciones cortas*. En el siguiente gráfico (Cf. Fig 34), vemos como ocurre lo mismo que con la variable anterior, pues ambos grupos muestran una evolución similar, aunque el grupo 1 alcanza el promedio siempre, mientras que el Grupo 2 no llega a conseguirlo en las seis semanas que duro nuestro estudio. No obstante, cabe destacar que, pese a no recibir apoyo

adicional en su lectura, el Grupo 2 progresa de manera muy cercana al Grupo 1, que si lo recibe.

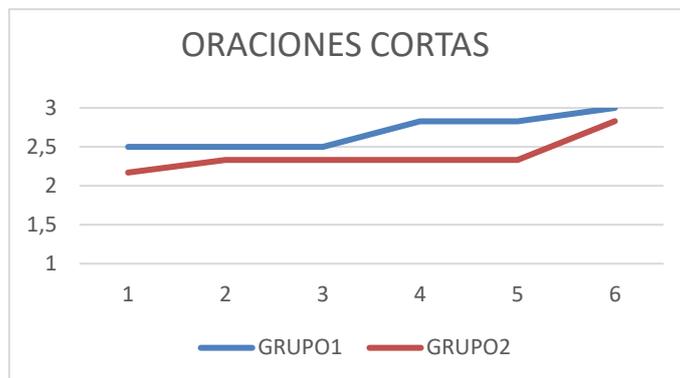


Figura 34. Gráfico de resultados comparados de la lectura de oraciones cortas.

Así pues, tras la consecución de la variable anterior, se les ofrecería la lectura de oraciones un poco más largas, por lo que en el gráfico siguiente observaremos los promedios referidos a la variable que tiene en cuenta la lectura de *oraciones largas*. En este caso, podemos observar (Cf. Fig 35) una diferencia notable entre los dos grupos. Como hemos visto en la variable anterior, el Grupo 2, durante las seis semanas, leía oraciones cortas a veces, lo que nos indica esta amplia diferencia; ya que el Grupo 1, desde la semana tres, comienza a acercarse a una media de a veces, lo que hace que ya comience con la lectura de oraciones largas y genere esta distancia entre ambas curvas. Por lo tanto, esta diferencia de promedios, crucial, nos indica que el Grupo 1 se acerca mucho antes; que el Grupo 2; al patrón de lectura adulto.

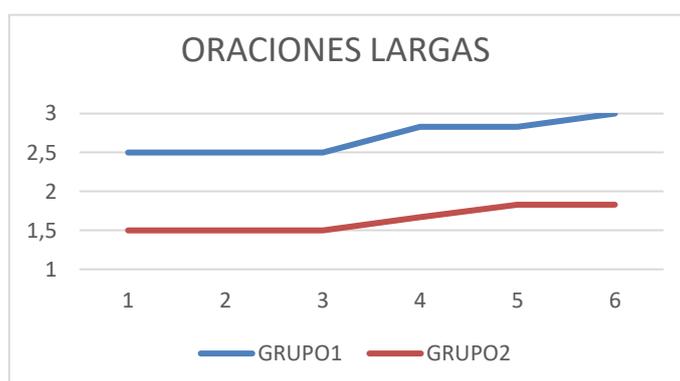


Figura 35. Gráfico de resultados comparados de la lectura de oraciones largas.

Una de las variables que los niños interiorizan y aprenden de manera más tardía es la *entonación* en la lectura, pues como ya hemos mencionado anteriormente, los niños/as al principio comienzan a tener en cuenta la entonación en aquellas frases que repiten

de sus padres (Cf. Owen, 2008). Ahora bien, en el gráfico siguiente (Cf. Fig 36) observamos que, aunque las dos primeras semanas comienzan con un promedio igualado, se vuelve a generar a partir de la semana 3, una amplia diferencia entre ambos grupos, en la que destaca una vez más, el Grupo 1. Esta diferencia estaría justificada, puesto que el Grupo 2 casi no ha comenzado a leer oraciones largas, por lo que es normal que durante su lectura no se haya topado con ningún signo de interrogación o exclamación. Al contrario, los niños y niñas del Grupo1 desde la semana 1, leen oraciones largas con un promedio más alto, lo que hace que comiencen a coincidir con estos signos y aprendan a entonar cuando los encuentran en los textos.

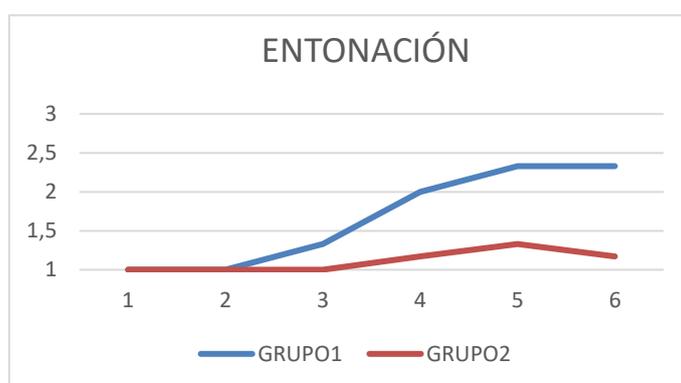


Figura 36. Gráfico de resultados comparados de la lectura con entonación.

Por último, en cuanto a fluidez lectora, los niños/as aprenden a otorgar a los puntos y comas la importancia que merecen en el texto. Por ello, la última variable hace referencia a las *pausas* que realizan los sujetos durante la lectura. En este caso, en el gráfico siguiente (Cf. Fig 37), vemos una progresión similar de ambos grupos. Los dos grupos ya leen oraciones, lo que hace que ambos haya coincido con puntos y comas en sus lecturas y hayan podido aprender qué hacer cuando se los encuentran.

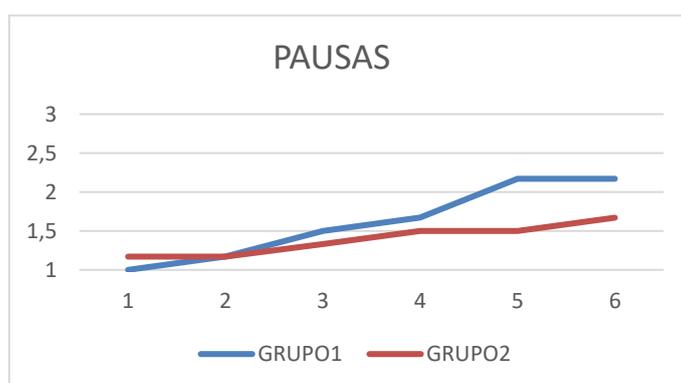


Figura 37. Gráfico de resultados comparados de la lectura con pausas.

Velocidad lectora

La próxima variable hace referencia a la velocidad de lectura, que como hemos comentado anteriormente, ha sido medida contando las palabras que ha leído cada sujeto lee en un minuto. En el gráfico expuesto a continuación (Cf. Fig 38), vemos esa diferencia crucial de la que hablábamos anteriormente, la diferencia que muestra en el Grupo 1 se aproxima a la lectura adulta más velozmente que el Grupo 2. No obstante, esta característica, es lógica si tenemos en cuenta la evolución de ambos grupos en los gráficos anteriores, pues los sujetos de Grupo dos se acercan a un promedio de siempre, en la lectura palabra por palabra, en la semana tres, lo que nos indica que hasta esa semana leía sílaba a sílaba y hace que en un minuto el recuento de palabras fuera escaso. Mientras que la mayoría de sujetos del Grupo 1, en la primera semana ya leían palabra por palabra por lo que la suma de palabras en un minuto resulta más elevada.

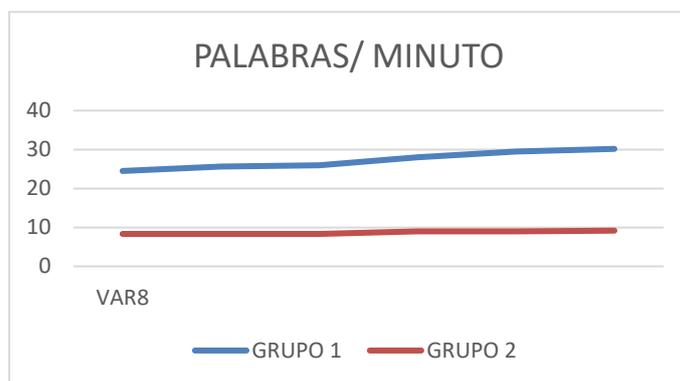


Figura 38. Gráfico de resultados comparados de las palabras leídas por minuto.

Comprensión lectora

En este apartado procederemos a comparar las cinco variables relacionadas con la comprensión lectora de los sujetos, organizadas siguiendo el desarrollo de la narración propio de esta edad. Así pues, lo primero que comenzarán a narrar los niños/as será el suceso importante, por lo que comenzaremos discutiendo dicha variable. Así pues, en el gráfico siguiente (Cf. Fig 39) observamos que, el Grupo 2 es quien tiende a mencionar, en más ocasiones, el suceso principal al comienzo de sus narraciones, lo que nos indica que la evolución de la narración está menos desarrollada que la del Grupo 1. Sin embargo, vemos que el Grupo 1 en la semana 4 se acerca al promedio del Grupo 1, lo

que revela que el aprendizaje y el desarrollo en los niños y niñas no se produce de manera lineal, sino que tiene avances y retrocesos.



Figura 39. Gráfico de resultados comparados de la narración del suceso importante.

Lo siguiente que comienzan a narrar es información sobre los personajes que aparecen en la lectura. Así pues, procedemos a analizar la variable relacionada con la información que los sujetos desvelan sobre los *personajes*. En este caso, vemos en el gráfico (Cf. Fig 40) que ambos grupos realizan esta acción de manera similar, pues los promedios fueron próximos durante las seis semanas que duró la recogida de datos. Así pues, diremos que teniendo en cuenta esta variable no podemos establecer diferencias entre los grupos en el desarrollo de la narración.

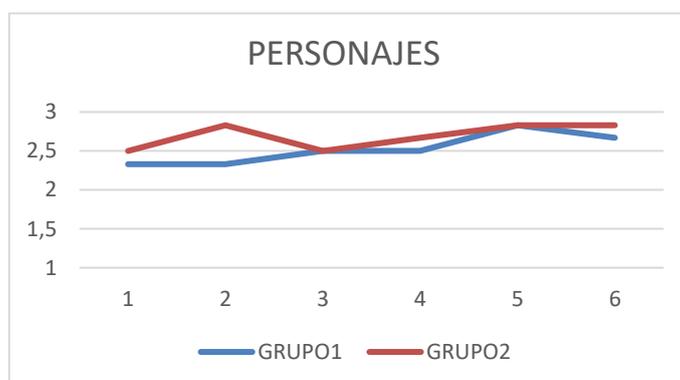


Figura 40. Gráfico de resultados comparados de la narración de los personajes.

Una vez que comienzan a narrar los personajes al principio de la narración, empezarían a contar el lugar en el que se desarrolla la historia, por lo que a continuación discutiremos los resultados referidos a la variable que tiene en cuenta el *espacio* en el que transcurre el cuento leído. En este caso, observamos (Cf. Fig 41) que a diferencia del Grupo 2, el Grupo 1 comienza narrando el lugar a veces (2), y con el paso de las semanas se aproxima al siempre; mientras que el Grupo 2, comienza las primeras semanas con un promedio de nunca, lo que nos indica que no lo tiene en cuenta o no recuerda el

lugar en el que ha sucedido la historia que ha leído. Por lo tanto, los resultados, en esta variable, nos revelan que los niños y niñas del Grupo 1 se sitúan por delante del Grupo 2 en el desarrollo evolutivo de la narración.

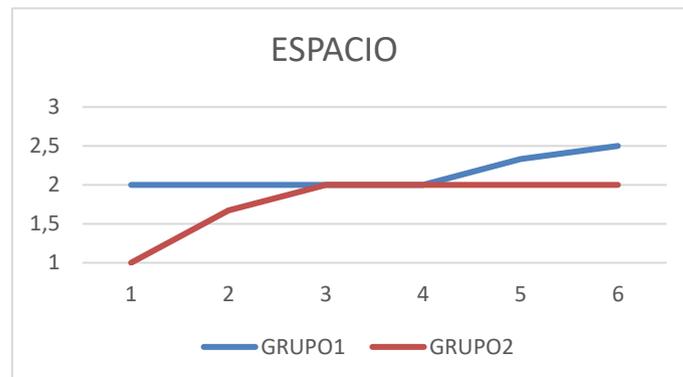


Figura 41. Gráfico de resultados comparados de la narración del espacio.

Una vez narradas las cuestiones importantes del texto: que, quien y donde. Los niños y niñas empiezan a narrar también el resto de sucesos, menos relevantes, que ocurren en la historia. Es por ello que en el gráfico siguiente discutiremos los resultados obtenidos en relación con la narración de *otros sucesos* ocurridos en el cuento.

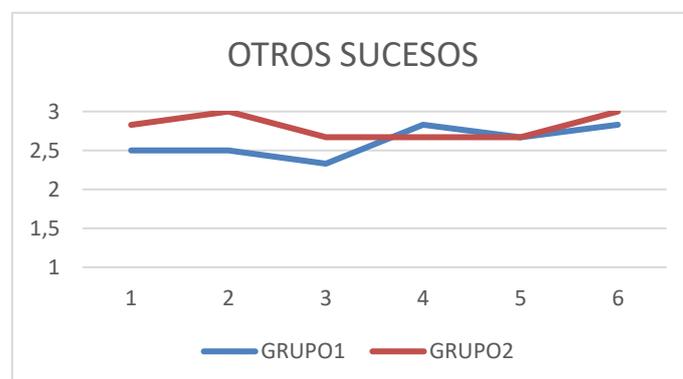


Figura 42. Gráfico de resultados comparados de la narración de otros sucesos.

Reparamos (Cf. Fig 42) en los resultados igualados de ambos grupos, pues ambos grupos mencionan este tipo de sucesos con un promedio entre el *a veces* y el *siempre* ($2.5 < x < 3$) durante las seis semanas. El que ambos grupos narren estos sucesos, poco relevantes en la historia, nos señala que ambos grupos pueden estar situados en un momento similar del desarrollo de la narración, pues no se observa una amplia diferencia entre ambos, en cuanto a lo que a esta variable respecta.

Por último, los niños/as comprenden la importancia del uso de conectores para conseguir una narración más fluida y cohesionada. Además, cuantos más conectores incluyan en su narración, más evolucionada estará esta. Así pues, en el siguiente gráfico (Cf. Fig 43) observamos que el promedio del Grupo 1 es más elevado que el del Grupo 2, lo que nos indica que el primer grupo utiliza más conectores en sus narraciones o más veces que el segundo grupo. No obstante, observamos también que el promedio del Grupo 1 se estabiliza, mientras que el Grupo 2 comienza a utilizar conectores y su promedio alcanza al grupo anterior. Esto nos lleva a establecer muy poca diferencia en el desarrollo de la narración de estos niños y niñas. No obstante, diremos que el uso de conectores puede estar relacionado con el tiempo que se dedica a la práctica lectora, pues es mediante la lectura, donde se aprende nuevo vocabulario, y con ello, conectores para enlazar las oraciones.

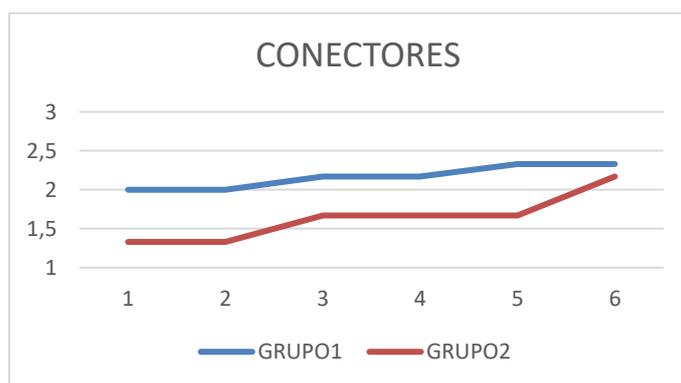


Figura 43. Gráfico de resultados comparados de la narración con conectores.

CONCLUSIONES

La investigación que ha fundamentado nuestro trabajo se basa en el análisis de resultados de dos grupos de niños y niñas durante seis semanas. Así pues, nuestras conclusiones se basan en los resultados de los datos obtenidos de los 12 niños y niñas que formaron parte de nuestro estudio.

El objetivo principal que nos planteamos era observar, con datos reales, si las prácticas lectoras adicionales tenían influencia sobre el desarrollo de la competencia lectora en niños y niñas de 6 y 7 años. Hemos podido comprobar que existen diferencias notables entre el grupo que sí recibió apoyo adicional y el grupo que no.

En relación con las variables observadas comenzaremos aludiendo a las relacionadas con la fluidez lectora. Así pues, estas variables nos han mostrado que el grupo 1, que recibía apoyo lector fuera del aula iba un paso por delante que el grupo 2, quien no recibía este apoyo. El primero de ellos comenzó a leer antes palabra por palabra lo que conllevó la lectura de oraciones antes que el segundo grupo. Esto nos llevó a determinar que los grupos progresaban de manera similar pero diferente al mismo tiempo, pues el Grupo 1 se acercaba de manera más rápida al patrón de lectura adulto. En cuanto a la velocidad lectora, es decir, las palabras leídas por minuto, los niños y niñas del primer grupo han mostrado, también, un progreso mayor en relación con el grupo 2, pues el Grupo 1, como ya hemos podido observar en el apartado de resultados, obtuvo un promedio de 25 palabras por minuto mientras que el Grupo 2 no llegó a superar las 10 palabras, lo que nos mantiene en la afirmación de que el Grupo 1 se aproxima al patrón de lectura adulto, antes que el segundo grupo. Por último, las variables relacionadas con la comprensión lectora nos mostraron que una vez más, los niños y niñas del Grupo 1 tienen un desarrollo mayor de la narración y la comprensión lectora, pues ya desde el principio comenzaron a narrar los hechos con orden, es decir, primero presentaron los personajes y el espacio, introdujeron el suceso principal y terminaron la narración con la resolución del problema. Sin embargo, los niños y niñas del Grupo 2 mostraron más dificultad a la hora de ordenar los hechos leídos, pues mayoritariamente comenzaban narrando el suceso importante.

En general, hemos podido establecer una diferencia crucial que nos ha llevado a concluir que los niños y niñas del Grupo 1 se están acercando al patrón de lectura adulto de manera más temprana que los niños y niñas del Grupo 2.

Una vez establecida esta diferencia, retomamos nuestro objetivo y cuestión principal del trabajo y diremos que sí. Las prácticas lectoras adicionales sí que tienen influencia sobre el desarrollo de la competencia lectora. Pues el Grupo 1 ha mostrado una mejoría desde que comenzamos la recogida de datos hasta el final de la misma, seis semanas después. No obstante, para responder a esta pregunta con total certeza, el proceso de recogida de datos debería haber durado más tiempo, ya que de esta manera habríamos observado diferencias mucho más notables entre los dos grupos. Aunque el hecho de que haya durado únicamente seis semanas ha sido, como ya hemos comentado en los apartados anteriores, debido a la situación provocada por la pandemia del Covid- 19.

Esta pequeña investigación ha mostrado el peso tan importante que posee la práctica en el desarrollo de la competencia lectora en niños y niñas de todas las edades. Como hemos visto la práctica fuera del aula favorece una mejoría en todos los indicadores de desarrollo lector.

Cabe señalar que nuestro trabajo se habría visto sin duda favorecido por la continuidad en la recogida de datos. Como hemos indicado, nuestros resultados se podrían ver confirmados asimismo con investigaciones futuras, en las que se tomaran niños y niñas de cursos superiores, para observar si la práctica lectora tiene un peso similar una vez que se alcanzan estadios superiores de la competencia lectora.

REFERENCIAS

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformaciones en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Universitaria de Formación de Profesorado*, 67, 31–44.
- Arnau, C. P. (2018). *TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO / A DE EDUCACIÓN PRIMARIA* Nombre del alumno : Cristina Palacios Arnau Moliner García.
- Caceres Ariadna, Donoso Priscilla, G. J. (2012). *COMPRENSIÓN LECTORA “Significados que le atribuyen las / los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2.”* 1–209. http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf
- Català Agràs, Glòria / Català Agras, Mireia / Molina Hita, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora* (Graó).
- Díez Mediavilla, A., y Clemente Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22–35. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.178>
- Dorronsoro, L. I. (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria* (Blitz (ed.); Gobierno de Navarra
- Duran Gisbert, David y Vidal Iglesias, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica* (Graó).
- Goikoetxea, E. Reus, M. Rodríguez, L. y Arbaiza, A. (2018). *Programa con voluntariado universitario para el fomento de la lectura por placer entre niños y adolescentes.* 134–150.

Ehri, L. y Snowling, M. . (2004). *Develepmental variation in word recognition* (B. L. Paul T. Sindelar, Erica D. McCray, Mary T. Brownell (ed.); The Guilfo).

Flores Coll, M., & Durán Gisbert, D. (2012). Leemos en pareja. Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales. *Actas Del Congreso Iberoamericano de Las Lenguas En La Educación, January*, 259–266. https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Flores_Marta.pdf

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2019). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and Instruction, March 2013*, 239–256. <https://doi.org/10.4324/9781410608246-3>

García, G. (CEIP S. L. (2012). *La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares*.

Gimeno, M. J. C. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa*, 12, 37–41.

Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII(3–4), 95–126.

González Álvarez, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y Textos*, 15, 71–80.

Gough, P. B., & Juel, C. (1991). *The first stages of word recognition* (L. R. & C. A. P. (Eds.)

Guardiola, J. G. (2001). The evolution of research on dyslexia History of reading disability. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3–30.

-
- Harris, Theodore L., Ed.; Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*.
- Henar, M., & Fernández, R. (2013). *La Biblioteca Tutorizada : Una Experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje Alumna : M^a Henar Reca Fernández Tutora : María Tejedor Mardomingo Agradecimientos*.
- Jeanne S. Chall. (1983). Stages of Reading Development. *Stages of Reading Development*.
- Jiménez, E. P. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora : qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 65–74.
- Lorenzo, J. R. (2012). *Principio alfabético y aprendizaje de la lectura*. 1–21.
[https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/739/Principio alfabético y aprendizaje de la lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/739/Principio%20alfab%C3%A9tico%20y%20aprendizaje%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Marchamalo, J. (2004). *El mapa del tesoro*. Madrid. SM.
- Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona. Ariel.
- Moreno Sánchez, E. (2002). La familia como institución sociocultural: Su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 309–324.
- Peonza, E. (2001). *El rumor de la lectura* (ANAYA).
- Pérez, A. E. (2015). *El fomento de la lectura*. 2004, 1–10.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). Acquisition of reading comprehension skill. In *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247).

- Rincón García, A., Morales, O., & Tona Romero, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 10(10), 195–218.
- Rovira-Collado, J. (2017). Investigaciones Sobre Lectura N° 7. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55–72.
- Ruiz, N. C. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59129>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. (Brookline).
- Valdivieso Bravo, L. (2000). Los Procesos Cognitivos En El Aprendizaje De La Lectura Inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49–68. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>
- Verhoeven, L y Perfetti, C. . (2008). *Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development*. (Applied Co). <https://doi.org/10.1002/acp.1417>
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer* (S.A. Edici).

ANEXOS

Anexo I Modelo ficha recogida tiempo de lectura adicional

NOMBRE Y APELLIDOS _____ CURSO _____

DÍAS	MESES		
	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			

✗ Apuntar en cada día del mes los minutos que lees en alto en tu casa.

Anexo II Semana 1 “El diente de leche”

El diente de leche

Autora **Olga Argentina Palomar Lecorra**
San Miguel, Región Metropolitana

Ilustración **Ángeles Vargas**

“Papá, ¿es cierto que cuando se me cae un diente de leche, si lo dejo bajo la almohada, viene un ratoncito por la noche y me lo cambia por una moneda de cien pesos?”.

“¡Claro que sí!”, le respondió el papá.

“Pero siempre y cuando te hayas portado bien durante el día”.

El niño se quedó pensativo por un rato y parecía que sacaba algunas cuentas.

Al fin dijo “entonces necesito juntar 32 monedas para esta noche”.

“¿Para que quieres tantas monedas?”, preguntó el papá.

Son para dárselas al ratoncito y así pedirle que le devuelva los dientes del tata que un día se llevó”.

Semana 2 “El ruido”

El Ruido

Autor **Juan Fernando Díaz Palomar**
San Miguel, Región Metropolitana

Ilustración **Ángeles Vargas**

PAM, PAM, PAM. “¡Mamá!”, grito la niña.

La madre entró presurosa al dormitorio de su hija.

“¿Qué pasa?”, le dijo.

“El ruido, el ruido”, le respondió la niña muy asustada.

“¿Cuál ruido? Yo no escucho nada. Vuelve a dormirte”.

Le besó la frente y se alejó.

PAM, PAM, PAM. “¡Mamá!”, volvió a gritar. “El ruido otra vez”.

La madre, al verla tan asustada, se acostó a su lado y la abrazó.

Lentamente la niña se fue quedando dormida y en el silencio de la noche la madre escucha: PAM–PAM–PAM.

Pero ella no se asustó, pues sabía que ese ruido no era otra cosa más que su corazón que latía más fuerte cada vez que se alejaba de su amada hija.

Semana 3 “El dulce y feliz lunar de Magdi”

El dulce y feliz lunar de Magdi

Autora **Magdalena Sarita Palacios Bianchi**
Las Condes, Región Metropolitana

Ilustración **Juan Soto**

“¿Por qué tienes ese lunar?”, preguntó Ignacia a su tía Magdi.

“Un día, cuando era chiquitita, estaba feliz comiendo chocolate en la playa junto a mi familia.

Me cayó un pedazo en la mejilla y no me limpié.

Me fui a bañar al mar, chapoteé, reí, me salí del agua, tomé sol y cuando se oscureció, la pintita de chocolate se había secado y con la sal del mar se pegó a la piel. ¡Nunca más salió!”.

“¿Y si te lavas?”.

“No quiero que se salga. Esta manchita me recuerda los lindos momentos en que, sin importar si estoy fea, he tenido mi cara llena de risa.

¡Todos deberíamos tener uno de esos lunares!”.

Anexo III Modelo de hoja de observación y codificación de datos

Grupo 1

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Fonema por fonema	3	1	1	1	1	2
Sílaba a sílaba	3	1	1	1	3	1
Palabra por palabra	3	3	3	3	1	1
Lee oraciones cortas	3	3	3	3	2	1
Lee oraciones largas	3	3	1	3	1	1
Entonación	3	1	1	1	1	1
Pausas	3	1	1	1	1	1
Palabras/minuto	50	30	17	32	13	5
Suceso importante	3	1	1	1	1	1
Personajes	3	3	3	3	1	1
Espacio	3	3	1	3	1	1
Otros sucesos	3	1	3	3	3	2
Usa conectores	3	3	1	3	1	1

Grupo 2

	S7	S8	S9	S10	S11	S12
Fonema por fonema	1	1	3	1	1	1
Sílaba a sílaba	1	3	2	3	1	1
Palabra por palabra	3	1	1	1	3	3
Lee oraciones cortas	3	2	1	1	3	3
Lee oraciones largas	2	1	1	1	1	3
Entonación	1	1	1	1	1	1
Pausas	1	1	1	1	1	2
Palabras/minuto	12	4	3	6	10	15
Suceso importante	1	1	1	1	3	3
Personajes	3	1	3	2	3	3
Espacio	1	1	1	1	1	1
Otros sucesos	3	2	3	3	3	3
Usa conectores	1	1	1	1	1	3

