

ÍNDICE GENERAL

CONTENIDOS DEL PROGRAMA

1.	<u>PRESENTACIÓN</u> ,	003
2.	<u>INTRODUCCIÓN</u> ,	007
3.	<u>TRAYECTORIA ESCOLAR DEL PROGRAMA</u> ,	013
	<u>RESUMEN RESULTADOS ESTADÍSTICOS,</u> <u>SÍNTESIS DE LA ENCUESTA A 6º "A"</u>	
4.	<u>IMPORTANCIA DE LA LECTURA</u> ,	017
5.	<u>FINALIDAD DEL PROGRAMA</u> ,	021
6.	<u>PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PROGRAMA</u>	024
7.	<u>ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS</u> ,	026
	7.1 <u>ESTRUCTURA</u> ,	
	7.1.1 <u>Perfil del alumno con dificultades</u>	
	7.1.2 <u>Situación Escolar</u>	
	7.2 <u>CARACTERÍSTICAS</u> ,	
8.	<u>OBJETIVOS DEL PROGRAMA</u> ,	034
	- <u>Autorregulación del aprendizaje de la lectura: PISA 2000</u>	
9.	<u>APORTACIONES DEL PROGRAMA</u> ,	038
10.	<u>COMPONENTES BÁSICOS DE LA LECTURA</u> ,	040
	- <u>Planteamiento de la comprensión lectora en el Programa</u>	
11.	<u>PROGRAMA DE LECTURA MQ & PROGRAMA INFORMÁTICO DE LECTURA (PIL-MQ)</u> ,	047
12.	<u>MATERIAL DE LECTURA</u> ,	053
	12.1 <u>TEXTOS DE LECTURA</u> ,	059
	12.1.1 <u>Objetivos Generales</u>	
	12.1.2 <u>Objetivos Específicos</u>	
	12.1.3 <u>Descripción: Tipos de textos, Disposición, Graduación de la dificultad y Diseño gráfico</u>	
	a) <u>Textos de Palabras no relacionadas</u>	
	b) <u>Textos de Frases</u>	
	c) <u>Textos propiamente dichos</u>	
	d) <u>Diseño gráfico de los textos</u>	
	12.1.4 <u>Procedimiento Lector Específico:</u>	
	a) <u>Objetivos</u>	
	b) <u>Pasos: 1, 2 y 3</u>	
	c) <u>Autocontrol de la Lectura</u>	
	12.1.5 <u>Valoración y puntuación lectoras</u>	
	12.1.6 <u>Programación de velocidades</u>	
12.2	<u>ACTIVIDADES</u> ,	072
	12.2.1 <u>Actividades de Vocabulario y comprensión</u>	
	a) <u>Objetivos específicos</u>	
	b) <u>Descripción de las actividades</u>	

	- Actividades de Vocabulario	
	- Actividades de Comprensión	
	c) Procedimiento de Respuesta	
	d) Valoración y Puntuación	
12.2.2	Actividades Lingüísticas	
	a) Actividades de Palabras y Frases	
	b) Objetivos específicos	
	c) Descripción de las Actividades de Palabras:	
	- Actividad 1ª	
	- Actividad 2ª	
	- Actividad 3ª	
	- Actividad 4ª	
	- Actividad 5ª	
	d) Descripción de las actividades de Frases	
	- Actividad 1ª	
	- Actividad 2ª	
	- Actividad 3ª	
	- Actividad 4ª	
	- Actividad 5ª	
	e) Procedimiento de resolución	
	f) Valoración y Puntuación	
12.3	ACTUACIÓN TUTOR O TUTORA ,	099
13.	BREVE RESEÑA BIOGRÁFICA DEL AUTOR ,	100
14.	BIBLIOGRAFÍA ,	102
APÉNDICE	:	105
-	Tablas Explicativas De Los Datos Estadísticos ,	106
-	Experiencia con un grupo de 4 alumnos con dificultades lectoras de Primer Nivel ,	121
-	Cuestionario Alumnos 6º "A": Resultados Y Comentarios ,	128
-	Cuestionario Vocabulario Alumnos De 6º "A" Y "B" ,	137

1. PRESENTACIÓN



El manual que hoy presentamos hace referencia al Programa Informático de Lectura (PIL), resultado de la informatización del Material de Lectura correspondiente al Programa de Lectura MQ (**Manuel Quintero**).

El Programa de Lectura MQ, como consecuencia de su aplicación práctica, ha ido evolucionando dando lugar a una serie de modificaciones y transformaciones hasta desembocar en su informatización. Primero, de los textos de lectura, poco después, de las actividades de vocabulario y comprensión y, por último, del resto de las actividades. Este proceso concluye en la elaboración del Programa Informático de Lectura (PIL). Por esta razón, el PIL no puede prescindir del Programa MQ, en el que se basa y fundamenta. Esto obliga a hacer referencia a determinados aspectos del mismo.

Para su planteamiento didáctico hemos dividido el Programa en dos partes: La Primera, referida a su planteamiento teórico; la Segunda, al desarrollo práctico del programa informático, así como otras cuestiones básicas, imprescindibles para su comprensión.

En la **Primera parte**, se comentan la finalidad del programa y los principios básicos. La finalidad lo sitúa y, al mismo tiempo, lo delimita en cuanto a la etapa educativa y a los alumnos a los que va dirigido de manera especial. Los principios básicos contribuyen a trazar el marco dentro del que se inscriben los restantes aspectos que dan sentido al PIL.

Así mismo, se describe la estructura y características del Programa, que responden al perfil del alumno o alumna con problemas y a su singularidad. Esto no presupone que estén presentes en cada niño o niña todas y cada una de ellas, pero sí que las comparten en mayor o menor medida, dificultando el proceso de aprendizaje lector y el acceso al propio currículum.

En función de los epígrafes anteriores se describen los objetivos generales del Programa, haciendo una breve referencia al capítulo sobre "autorregulación del aprendizaje" (de la lectura) expuesto en el Informe PISA 2000, recopilando las principales aportaciones del Programa, algunas de ellas ya referidas en los principios básicos.

El siguiente apartado está dedicado de manera íntegra al Material de Lectura, distribuidos en tres áreas: una, referida a los textos de lectura, con la concreción de sus objetivos, la descripción de los textos y del procedimiento lector específico; otra, relativa a las actividades, con la exposición de los objetivos, explicación de los distintos tipos de actividades

(lingüísticas, de vocabulario y comprensión) y el procedimiento específico de respuesta o resolución de cada actividad, y, por último, una tercera, relativa a la actuación del tutor o tutora.

También se abordan los dos componentes básicos de la eficacia lectora, a saber, la fluidez y la comprensión lectora, y cómo el programa contribuye a la enseñanza de ambos aspectos. La fluidez lectora, mediante el procedimiento específico de lectura y el autocontrol de la propia actividad, y la comprensión, mediante la realización de una serie de actividades de distintos tipos: unas, dirigidas a mejorar ciertas habilidades y, otras, a favorecer la reflexión y la comprensión de palabras, frases y textos, así como la incorporación de un procedimiento de autocontrol de la propia actividad que le permite, a través de varias intervenciones, responder de manera satisfactoria a cada una de ellas, proporcionándole, al mismo tiempo, un procedimiento de trabajo aplicable a otras situaciones, lo que favorece su aprendizaje.

Al hablar del desarrollo de una unidad, se distingue tres apartados referidos: a la *fase previa*, en la que el tutor o tutora debe incidir en el significado de algunas palabras y el contenido del texto, tratando de pulsar las ideas previas de los alumnos y alumnas, a la *realización de la unidad*, que incluye, a su vez, el desarrollo de la lectura, de las actividades, del procedimiento de resolución y de valoración del trabajo realizado. Aquí hay que destacar especialmente los procesos implícitos de cada una de ellas. Por último, concluida realización de la unidad, el tutor o tutora debe proceder a efectuar la *fase final*, solicitando la realización de algún tipo de resumen, haciendo preguntas y favoreciendo comentarios entre los alumnos sobre el texto leído (recordar y expresar lo leído con sus propias palabras de manera oral o escrita).

También se incluye un cuestionario que deberá ser aplicado cuando los alumnos y las alumnas hayan trabajado suficientemente las unidades de lectura. A través de él, se puede tener una idea de la repercusión que ha tenido el programa sobre los alumnos y su valoración.

Cierran esta primera parte con una breve biografía sobre el autor, los cuadros explicativos del procedimiento lector y de las actividades, en donde el lector puede completar su información con las ilustraciones que se facilitan y el apéndice con los resultados estadísticos, la encuesta y la experiencia sobre el nivel de vocabulario.

La **Segunda Parte** se inicia con una explicación del proceso de transformación que ha ido experimentando el Material de Lectura hasta configurarse como Programa Informático de Lectura. De manera resumida se describe parte del contenido del citado material y los resultados de su aplicación práctica. Y es, precisamente en este punto, cuando por carencias del propio programa de lectura, se comienza a gestar su informatización, empezando por los textos de lectura, para pasar, en dos fases sucesivas, a la informatización de las actividades.

Hay que afirmar, sin lugar a dudas, que el programa se ha enriquecido con su informatización, porque ha permitido el control de los textos de lectura y de las actividades y ha favorecido los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez más la informática ha contribuido a dar un paso esencial en el avance de la enseñanza de la lectura.

El PIL consta de una presentación y de dos grandes apartados referidos a la Opción del Profesor y a la de del Alumno. En la primera, reservada exclusivamente al tutor o tutora, donde se realiza la programación de las actividades de los alumnos y se encuentran todos los procedimientos de control del trabajo realizado. La segunda, Opción del alumno, contiene los textos y actividades a desarrollar por éste en cada una de las sesiones de trabajo.

También son tratados, en esta parte, el estudio especial del Nivel 1º, haciendo referencia a la situación específica de determinados alumnos con dificultades, el tema sobre la motivación, referido a la utilidad de los puntos logrados por el niño o la niña en la lectura de textos y realización de las actividades, al procedimiento metodológico, aquí se alude, entre otros aspectos,¹ a la evaluación del nivel lector, a la selección de los textos de lectura (nivel) y a la organización de los grupos de trabajo, el desarrollo práctico de una unidad, incidiendo en la participación del tutor o tutora y, finalmente, la evaluación, aspecto fundamental para valorar la eficacia del programa.

Por último, añadir, a modo de nota aclaratoria, un par de cuestiones:

1ª Que este manual no pretende en ningún momento abordar el complejo tema de la lectura, ni mucho menos teorizar sobre la misma. Se limita a exponer el programa de lectura, buscando, en cada momento, los apoyos necesarios, en determinadas obras y autores, en los que basar sus planteamientos.

Agregar, por otra parte, que por razones didácticas, a veces, se hace reiterativo, abordando cuestiones ya tratadas, aunque con otra intencionalidad y desde otra perspectiva, a fin de evitar que el lector deba recordar o retroceder para "seguir el hilo" del contenido expuesto. Por este motivo, no hemos dudado en repetir algunas cuestiones que hemos considerado de interés con la intencionalidad clara y consciente de reforzar su carácter práctico.

2ª Que, por motivos personales, hemos decidido mantener, en recuerdo a los momentos iniciales de esta aventura de elaborar un programa de lectura, ciertos elementos que hacen referencia al Programa de Lectura MQ, pero que en nada influye en la actual configuración como Programa Informático de Lectura. Hemos mantenido especialmente la

¹ Todas las cuestiones planteadas en torno a la segunda parte son tratadas en el manual o guía práctica para profesores y padres, por lo que este archivo PDF contiene básicamente sólo lo referido a la primera parte.

presentación del programa y también todo lo referido a la página web "lectura mq". Es posible que en un futuro nos veamos obligados a dejar de lado estos motivos, pero por el momento y hasta una futura reedición, queremos mantener vivo el recuerdo de nuestros primeros pasos, de nuestras raíces.

Agradecimientos

Antes de concluir estas líneas, deseo expresar mi agradecimiento a todos los profesores de los colegios públicos de la Zona Educativa de "Pino Montano" que en distintos momentos han colaborado en el programa, especialmente a los directivos del C.E.I.P. "Pablo Ruiz Picasso" de Sevilla, que lo ha acogido con interés, facilitando su aplicación y contribuyendo, incluso, con medios humanos y materiales, y al profesorado que ha colaborado en su aplicación práctica con los alumnos, en particular a D. Gaspar Díaz Álvarez, colaborador incondicional desde los inicios del Programa, que ha participado más allá de lo estrictamente necesario, contribuyendo a su adaptación y corrección.

Deseo manifestar mi agradecimiento a D. Joaquín Mora, Profesor de Psicopedagogía de la Facultad de Sevilla, gracias a cuyo apoyo decidido, el Programa es hoy una realidad. Desde un primer momento, Joaquín consideró que era un Programa original, que venía a cubrir un hueco que estaba prácticamente vacío, y a quien personalmente le gustaba el planteamiento.

A D. José Manuel Trigo, Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, cuyas orientaciones han contribuido a mejorar el programa. Una ayuda muy eficaz en cuestiones puntuales, lo que le ha llevado a conocer el citado programa en profundidad, verbalizando, en más de una ocasión, que cada vez le gustaba más.

A D^a Elena Gómez-Villalba, Catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, por su colaboración y apoyo a través de las orientaciones facilitadas y del material proporcionado, que ha permitido introducir ciertas matizaciones. Así mismo, por autorizar la incorporación de cuestionarios (alumnos y profesor) y la aplicación de la prueba de lectura.

Por último, dejar constancia de mi gratitud al Director de Editorial y Comunicaciones del Grupo Zeta, por autorizar la utilización del contenido de la Revista "Conocer", actualmente desaparecida, para la adaptación y confección de los textos de lectura del Programa, especialmente de los niveles 4º, 5º y 6º

2. INTRODUCCIÓN

Es fundamental que “el niño aprenda a leer para que después lea para aprender”, es decir, “que los alumnos y alumnas **aprendan a aprender**”. (PIRLS).

La lectura ha venido siendo en nuestro país una prioridad desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 hasta la entrada en vigor, con posterioridad, de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) , cobrando cada día más importancia a la vista de los resultados, poco satisfactorios, obtenidos por nuestros alumnos en distintas investigaciones y estudios, lo que ha dado lugar a la puesta en marcha de planes para el fomento de la lectura, así como a la redacción de nuevas leyes, la LOCE en el 2000, para mejorar la calidad de la enseñanza, y, más recientemente, la LOE en 2005, para potenciar las capacidades básicas, incluida la lectura.

La Ley General de Educación de 1970 planteaba la necesidad de incidir en la comprensión y en la velocidad lectoras, además de propiciar y fomentar el hábito lector como base para el aprendizaje general. Sostenía que en la medida que se domine la lectura el niño o la niña podrá acceder con mayor facilidad y posibilidades de éxito a los contenidos curriculares.

La LOGSE, por su parte, insistía además en la importancia de la lectura como medio de recreación, para que de manera paulatina se generen el gusto por la lectura y la escritura. Pretendía, desde esta perspectiva, que la lectura pase de ser exclusivamente un instrumento de aprendizaje escolar, a adquirir la función de medio de relación social, convirtiéndose en una herramienta para la formación del individuo.

Con posterioridad, en función de los resultados de distintos estudios de carácter nacional e internacional, se han seguido promulgando leyes encaminadas a favorecer la importancia de la lectura como medio de mejorar la calidad de la enseñanza. A esta necesidad responde la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación 10/2000 (LOCE). Y apenas unos años después, en el 2005, la Ley Orgánica de Educación (LOE) que, ante el elevado porcentaje de fracaso escolar, tiene previsto la puesta en marcha de programas de refuerzo de las capacidades básicas, entre las que se incluye la lectura. Es más, se determina que forme parte de todas las asignaturas, convirtiéndose en materia transversal, presente en todas las áreas curriculares en las que se deberá insistir en la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. Además, se adelanta la iniciación de la lectura al 2º Ciclo de Educación Infantil.

En estos últimos cambios ha influido significativamente la evolución del propio concepto de lectura y los estudios e investigaciones realizadas del sistema educativo en el ámbito nacional e internacional.

En los últimas décadas hemos venido asistiendo a un proceso de cambios importantes en la manera de concebir la lectura y más concretamente la comprensión lectora. Modificaciones que han supuesto la superación de ciertas concepciones, hasta llegar a una visión más compleja, entendida como un proceso en el que alumno o la alumna es *capaz de construir una representación mental propia del texto leído*; se concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto, entre la información poseída por el alumno o la alumna y la nueva, la que el autor expone. (E. Gómez-Villalba y otros)

En relación con la lectura, hacia los años sesenta se consideraba que el éxito del niño o la niña en la decodificación garantizaba automáticamente la comprensión. Se hacía depender toda la comprensión del correcto desciframiento del texto. Sin embargo, se ha comprobado que la decodificación no es suficiente para llegar a la comprensión y, mucho menos, para garantizarla, aunque no podemos olvidar, por otra parte, que una inadecuada decodificación dificulta, e incluso impide, la comprensión lectora.

Con posterioridad, hacia la década de los setenta, la atención, en relación con la comprensión lectora, se desplazó hacia el tipo de preguntas que el profesor o la profesora formulaba, centrándose principalmente en las cuestiones de tipo literal, obviando o limitando las preguntas de tipo inferido o de contexto.

A partir de los años noventa, la comprensión no se limita exclusivamente al reconocimiento y recuerdo del texto leído, sino que se extiende también a su valoración crítica, pasando por sus posibles interpretaciones, procedentes de las inferencias realizadas. Se trata, como decíamos en las primeras líneas, de que el alumno o la alumna llegue a construir una representación mental de lo leído ².

Respecto a los distintos estudios, planes e investigaciones realizados, hay que decir: en primer lugar, que se confirman los bajos resultados en lectura obtenidos por los escolares españoles en las distintas pruebas aplicadas; en segundo lugar, los resultados, poco favorables, de los planes y trabajos realizados en pro del desarrollo de la lectura.

Uno de los informes internacionales sobre la lectura fue dirigido por la IEA en 1990, en el que intervinieron 31 países. Su objetivo era conocer la capacidad de los escolares 4º y 8º de EGB para leer y comprender textos expositivos, narrativos y documentales. Los resultados en el primer grupo fueron aceptables, situándose España dentro del promedio. Sin embargo, los alumnos de 8º se situaron en los últimos puestos, por debajo de países como

² Gómez –Villalba E. y otros “El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el área de la Lengua Castellana y Literatura”, Grupo Editorial Universitario, Granada 2000.

Trinidad, Filipinas, etc. Este estudio sirvió de base al Estudio Internacional de Progreso en la Comprensión Lectora (PIRS), que se aplica a los alumnos de 4º curso cada periodo de 5 años. Los resultados en el citado estudio evidencian que nuestros alumnos siguen sin mejorar.

Con posterioridad España participa en un nuevo proyecto llevado a cabo por la OCDE (Informe PISA 2000). Va dirigido a los alumnos de 14 años (1º Ciclo de la ESO). Según este estudio nuestros alumnos quedaron por debajo de la media en lectura, así como en otras materias estudiadas; además, un importante porcentaje de los citados alumnos llegaron al final de la escolaridad obligatoria sin haber adquirido las competencias elementales en lectura. Es más, en el Informe PISA de 2006 los resultados descienden. En el 2009 se volverá de nuevo a incidir de forma especial en la lectura, por lo que será un momento decisivo para determinar los efectos de las medidas puestas en marcha en los últimos años.

En relación con los proyectos desarrollados, hemos de señalar de manera destacada el Plan de Fomento de la Lectura para el cuatrienio 2001-2004, con la finalidad de potenciar los hábitos de lectura a través de mejoras introducidas en bibliotecas públicas y escolares, así como otras en colaboración con instituciones relacionadas con el sector del libro, como el Programa SOL, y otros por iniciativa de las propias Comunidades Autónomas. Los resultados, una vez más, no son satisfactorios comparativamente con los datos obtenidos por otros países.

Para concluir hacemos referencia al Informe Anual de la OCDE sobre el Panorama de la Educación en 2006, referido al curso escolar 2003-04, en el que intervienen 32 países. Según los datos publicados, España es el 4º país del mundo desarrollado con más fracaso escolar en la Educación Secundaria (el 32% abandonaron las aulas sin conseguir el título de la ESO, frente al 19% del conjunto de los países de la OCDE).³

Hasta el momento ningunos de las investigaciones realizadas indican que se esté produciendo ningún cambio significativo en los deficitarios resultados de nuestros alumnos en lectura, aunque hayan podido mejorar, pero lejos de lograr los objetivos satisfactorios en relación con otros países desarrollados.

Recientemente, en un estudio realizado por la Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, llevado a cabo por E. Gómez-Villalba y J. Pérez González⁴, con alumnos de 2º y 3º Ciclos de Educación Primaria, cuyo objetivo era aportar datos experimentales sobre la influencia en el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas (comprensión lectora, composición escrita, ortografía y vocabulario) a través de una actividad lectora continuada y voluntaria, no han hallado resultados significativos en ninguno de los aspectos valorados, entre el grupo

³ Informe OCDE 2006. Datos de 2003-04

⁴ Pérez González, J. y Gómez-Villalba, E. "Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas", Universidad de Granada, 2003 Granada.

experimental y control, aunque algunos datos aislados en comprensión interpretativa, crítica y vocabulario, parecen ser prometedores, pero que, para su confirmación según los propios autores, precisan de un nuevo estudio.

A partir de nuestra breve exposición cabe preguntarse: ¿Se puede realmente emprender acciones específicas dirigidas a mejorar los resultados en la lectura? ¿Podemos lograr progresos significativos en la comprensión lectora de nuestros alumnos? Y más concretamente, ¿Podemos enseñar a los alumnos a comprender mejor?.

Hay quienes piensan que de la misma manera que aprendemos a hablar sin que nadie nos enseñe, también podemos aprender a leer y escribir. Para este grupo de expertos la comprensión lectora no se basa en la adquisición de ciertas habilidades, sino de un proceso a través del cual el niño o la niña construyen el significado. No obstante, existen partidarios de la enseñanza de la comprensión, Un aprendizaje basado en la adquisición de una serie de habilidades que se pueden aprender mediante determinadas estrategias de comprensión que orienten a los alumnos haciéndoles conscientes, posibilitando que reflexionen, sobre cómo se está produciendo la comprensión cuando leen o escriben. No obstante, existen pocas evidencias de que realmente se enseñe a los alumnos a autorregular tales procesos (E. Gómez-Villalba y otros). Resumen esta cuestión los citados autores diciendo que no se niega la posibilidad del desarrollo de la comprensión lectora sin necesidad de ser enseñada; sin embargo, concluyen diciendo que es posible generar la enseñanza de la comprensión lectora, añadiendo que es necesaria para que los lectores aprendan a interactuar con el texto de modo efectivo y natural.

Nuestro planteamiento en el Programa Informático de Lectura es que la comprensión se puede enseñar mediante la realización de una serie de actividades dirigidas a potenciarla: actividades lingüísticas, de vocabulario y de comprensión, además de la utilización de ciertas estrategias básicas, encaminadas a autorregular su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo la reflexión y el trabajo autónomo de los alumnos.

El aprendizaje de la lectura es, sin duda, uno de los objetivos básicos y prioritarios de la escuela. A él se dirigen, como hemos podido comprobar, en gran parte los esfuerzos durante el Primer Ciclo de Educación Primaria, e incluso antes. Sin embargo, siguen saliendo de las aulas alumnos y alumnas que no saben leer, a los que podríamos identificar como “analfabetos funcionales”⁵, y otros que dominan parcialmente esta técnica, que progresan en la Educación Primaria, pero que tendrán que enfrentarse con serias dificultades en Etapas Educativas posteriores. Es probable que a la mayoría de estos niños y niñas no les guste leer y dediquen su tiempo libre a otras actividades diferentes a la lectura. Para ellos el currículum, lejos de constituir

⁵ López Rubio, J.L. “Material para el entrenamiento lector” MATEL, Edita J.L.L.R., DYNA 1992, Valencia

una actividad encaminada al perfeccionamiento lector, puede llegar a suponer un obstáculo para sus aprendizajes.

Sólo unos cuantos alumnos y alumnas llegan a dominar la lectura, a consolidar esta herramienta básica para afrontar con éxito los estudios posteriores, y hacer de ella un medio de aprendizaje eficaz, un medio de "aprender a aprender"; son alumnos y alumnas con buenas cualidades lingüísticas y sensorio-perceptivas, con un buen nivel de vocabulario y buenas capacidades o competencias, que son capaces de emplear determinadas estrategias, y que además puede que se desenvuelvan en un ambiente sociocultural adecuado de padres lectores, sensibles y preocupados por la educación. Resulta evidente que estos niños y niñas parecen estar dotados de todo lo necesario para lograr plenamente, y con cierta facilidad, su objetivo, que evolucionan satisfactoriamente a medida que avanzan en el currículum y que, posiblemente, realicen frecuentes lecturas por iniciativa del tutor o tutora, de la familia o de ellos mismos. *Niños capaces de construir significados, con sus propios recursos, sin apenas necesitar la intervención de otros procesos externos.* Pero estos alumnos y alumnas representan un reducido porcentaje dentro de la clase.

Junto a este grupo de alumnos y alumnas que parecen que "aprenden solos", están aquellos otros que se resisten a hacerlo, dando la impresión de que no tienen interés, que no prestan atención y que están desmotivados para el aprendizaje escolar.

¿ Podrían llegar a ser buenos lectores los alumnos y alumnas que son lentos, que comprenden con dificultad, que cometen frecuentes errores?. ¿ Qué hace la escuela a favor de estos alumnos y alumnas, de esta mayoría que no cuenta con esos recursos personales y familiares?. ¿ No existen medios educativos para favorecer su progreso, para compensar su "limitación" inicial?

¿ Se pueden mejorar los resultados en el aprendizaje lector, y de manera más concreta, en comprensión lectora?. Nuestra respuesta es sí, razón por la que emprendimos este trabajo: los alumnos de nuestra experiencia pueden y de hecho lo han logrado, según los distintos datos de que disponemos:

1º. Viene avalado por nuestros resultados estadísticos, significativos respecto al grupo control en fluidez lectora y en comprensión (ver apéndice I);

2º. Por los resultados de la encuesta de vocabulario aplicada a los alumnos de nuestro estudio, en la que el grupo experimental revela un mayor nivel que el grupo control (ver apéndice I);

3º. Por las respuestas de los propios alumnos al cuestionario aplicado sobre el programa, en que hacen constar: la mejoría lograda en la lectura (fluidez y comprensión) y su actitud positiva en la aplicación programa, valorándola como una actividad agradable y divertida (Apéndice I).

Consideramos que el Programa Informático de Lectura responde a la demanda actual sobre mejora de la lectura en su triple dimensión de exactitud, fluidez y comprensión, en el momento crucial de la consolidación de este aprendizaje básico, especialmente de los primeros años de escolaridad de los alumnos (de 1º a 4º) de Educación Primaria.

La evidente preocupación por la lectura puesta de manifiesto a través de la legislación vigente, de los numerosos estudios realizados a nivel nacional e internacional y de los resultados poco satisfactorios obtenidos por nuestros alumnos, apoyan la necesidad de buscar nuevos enfoques y medidas para mejorar la lectura. Es necesario adentrarse en nuevas experiencias que arrojen luz sobre este problema básico en nuestra sociedad. Desde esta perspectiva y teniendo presente los resultados de nuestro estudio, es necesario emprender otras experiencias que ayuden a mejorar la lectura de nuestros alumnos.

Nos afirmamos en considerar que el Programa Informático de Lectura, en función de su finalidad y principios básicos, es correcto y efectivo y contribuye a enriquecer el aprendizaje lector, a favorecer la enseñanza de la fluidez lectora y la comprensión y a propiciar el gusto por la lectura, lo que justifica plenamente su planteamiento y aplicación.

3. TRAYECTORIA ESCOLAR DEL PROGRAMA

El Programa de Lectura tiene una larga trayectoria. Comenzó aplicándose de forma individual a los alumnos y alumnas que venían fracasando en la Escuela y cuya causa fundamental no era otra que su bajo nivel lector: niños y niñas que comprendían lo que leían, pero para los que la lectura suponía un esfuerzo agotador; niños y niñas lentos que, con frecuencia, perdían el hilo conductor de las ideas básicas, recordando sólo aspectos parciales; niños y niñas que cometían frecuentes errores y para los que el nivel de comprensión era prácticamente inexistente. El trabajo realizado con estos grupos de alumnos y alumnas los hizo mejorar de forma clara en la lectura, produjo en ellos cambios significativos de actitud ante la tarea escolar y comenzaron a sentirse satisfechos de sus logros. En un alto porcentaje los alumnos y alumnas lograban superar sus problemas lectores: leían con mayor fluidez, apenas cometían errores e incrementaban sus resultados en comprensión; en el aula, mejoraban sensiblemente su rendimiento; y en lo personal, su autoestima.

Estos resultados tan favorables en la mayoría de los casos, hicieron pensar en la posibilidad de su aplicación al conjunto de la clase. Hay que recordar que sólo un pequeño número de alumnos y alumnas, (que algunos autores sitúan en torno al veinte por ciento)⁶, tienen la posibilidad de ser buenos lectores. Del resto, algunos alumnos y alumnas que tienen un nivel lector aceptable, logran superar la Etapa Educativa de Primaria, pero suelen fracasar en los estudios posteriores, siendo un reducido número de ellos los que acceden al Bachillerato; por último, los alumnos y alumnas con dificultades lectoras, que salen de Primaria después de alguna repetición, suelen fracasar en la ESO. Estos últimos, sin posibilidad de mejorar por falta de materiales apropiados, dirigidos a superar sus dificultades, y/o de tiempo para ser atendidos por el tutor/a u otro maestro/a.

A partir del curso escolar 98/99 se inició su aplicación práctica al conjunto de los alumnos y alumnas de la clase en algunos Colegios Públicos, especialmente en el C.E.I.P. "Pablo Ruiz Picasso" de Sevilla. Durante unos años se fue adaptando las unidades del Material de lectura a los distintos niveles y remodelando o eliminando algunas actividades. En esta tarea ha sido fundamental la colaboración de los tutores implicados en el Programa, quienes, a través de la aplicación sistemática, iban haciendo aportaciones, dando sugerencias y, cómo no, realizando sus críticas.

3.1 RESUMEN DE LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS

Desde el curso escolar 2002/03 se contó con la colaboración de D. Joaquín Mora, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, quien asumió la responsabilidad del estudio estadístico de los resultados de las pruebas de lectura (inicial y final), aplicadas a los alumnos y alumnas de los

⁶ López Rubio, J.L.. Obra ya citada

grupos experimental y control, además de contribuir al Programa a través de su asesoramiento y aportación de recursos humanos y materiales.

En todos los casos, los alumnos y alumnas del grupo experimental lograban mejores resultados que los del grupo control y, con frecuencia, éstos eran significativos, tanto en comprensión como en fluidez. Ésta es, en parte, la garantía del Programa: **los excelentes resultados obtenidos año tras año. Todos los alumnos y alumnas se benefician: los que leen bien, aumentando su eficacia; los que saben leer, mejorando significativamente; y los que tienen dificultades, superándolas y mejorando su rendimiento escolar.**

Sin embargo, es a partir de 2004/05 cuando, por primera vez, el Programa se aplica completo: unidades de trabajo y textos de lectura informatizados y se hace de forma adecuada: se desarrollan todas las unidades de trabajo (una semanal) y se hacen prácticas de lectura (dos sesiones semanales). Los resultados estadísticos de los alumnos de 4º "A" de los dos colegios implicados, indican claramente que son significativos en comprensión y rapidez lectora, respecto al grupo control, alumnos de 4º B (nivel de confianza: en **comprensión 0,95399** y en **rapidez lectora 0,97380**)⁷. Apéndice de datos estadísticos, (Tablas I-a – II-a, datos iniciales y I-b – II-b, datos finales).

Durante el curso escolar 2005/06, uno de los colegios dejó de aplicar el Programa, ya que llegaba sólo hasta 4º curso. El junio de 2006 se les aplicó la prueba de lectura correspondiente á los alumnos de 5º, con los siguientes resultados estadísticos: nivel de confianza en **comprensión lectora 0,95962**; nivel de confianza en **rapidez lectora 0,82932** (este dato no es significativo al nivel del 95%, aunque en el estudio se indica que un incremento de datos podría despejar esta duda). Su importancia radica en que se mantienen unos resultados muy satisfactorios después de un curso sin intervenir con el Programa. Apéndice de datos estadísticos, (Tablas III-a, III-b y IV-a y IV-b).

Los datos estadísticos de 2007 han venido a confirmar las sospechas anunciadas en el informe anterior de 2006. En efecto, los resultados conjuntos de los colegios AD y PRP correspondientes a los alumnos de 5º curso, indican que el grupo experimental logró un índice de confianza del **0,9482 en velocidad lectora visual**, y de **0,9833 en comprensión lectora**. Consideramos que los datos hablan por si mismos. Apéndice de datos estadísticos, (Tablas V y VI)

En consecuencia, podemos afirmar que los alumnos del grupo experimental han mantenido unas diferencias estadísticamente significativas después de un curso sin aplicar el programa, respecto a los alumnos del grupo control de 5º B de los citados colegios. Este dato es de una importancia considerable, ya que todo parece indicar que las diferencias

⁷ Estudio estadístico realizado por López Portillo, profesor de Estadística de la Universidad Metropolitana de México, 2005, 2006 y 2007

logradas permanecen, son estables. A diferencia de los resultados en otros estudios que las mejoras logradas se desvanecen al poco tiempo, pasado un curso escolar. Así pues, estamos ante un programa que es capaz de lograr avances significativos y duraderos, lo que debe necesariamente influir en otros aspectos del currículum.

En el Apéndice de datos estadísticos se incluyen otras tablas y comentarios que se pueden consultar para una mayor información, referidos a datos parciales, correlaciones, etc.

Por último, hay que realizar dos puntualizaciones: La primera, referida a que el Programa de Lectura, en el ámbito escolar, va dirigido a todos los alumnos y alumnas de la clase. No es, por tanto, un Programa de apoyo sólo para los alumnos y alumnas que tienen dificultades. Ya lo hemos dicho: ***se beneficia todo el alumnado de la clase***. La segunda, dirigida a explicitar que el Programa de Lectura tiene unos objetivos específicos y, en ningún caso, suple al resto de actividades de lectura programadas por el tutor o tutora, ni a las lecturas que los alumnos y alumnas deben realizar diariamente en su casa. La lectura, especialmente durante los primeros cursos, debe ser una práctica diaria, porque "a leer se aprende leyendo", aunque, a veces, deba hacerse de otra manera, especialmente con los alumnos y alumnas que no son buenos lectores y con los que tienen dificultades más específicas, al modo que el Programa Informático de Lectura propone.

3.2 SÍNTESIS DE LA ENCUESTA

Hemos considerado de interés incorporar, en este apartado, un resumen de los resultados de la 1ª parte de la encuesta aplicada a los alumnos del Grupo Experimental, al término del primer trimestre del curso escolar 07/08 ⁸.

Los 21 alumnos encuestados de 6º "A" (grupo experimental) comparten en su totalidad, (pregunta nº 1), la idea de que actualmente tienen un nivel lector superior gracias a la aplicación del Programa; hasta el punto de considerar que sin su ayuda, al día de hoy, el 86% leerían peor, (pregunta nº 3). Además, todos ellos, es decir el 100%, comparten la visión de que su Tutor tiene la misma opinión (pregunta nº 5).⁹

⁸ La encuesta completa, con los resultados y comentarios, puede consultarse en el apartado correspondiente del Apéndice I

⁹ El Tutor de 6º "A", D. Gaspar Díaz, considera que la aplicación del Programa de Lectura ha sido una buena decisión, ya que actualmente los alumnos muestran más interés por la lectura, comprenden mejor lo que leen e incluso se expresan mejor por escrito. Por otra parte, en ningún momento ha constituido un trabajo extra, ya que el tiempo empleado ha sido habilitado del programado para la lectura en este nivel. Concluye su informe expresando que el Programa ha sido de una gran utilidad para sus alumnos, ya que, en mayor o menor grado, todos han mejorado su habilidad lectora y su rendimiento académico.

Este nivel lector logrado (*pregunta n° 2*) va desde simplemente desde leer mejor, en términos generales, hasta leer más rápido, aunque la mayoría se decanta por leer más rápido y comprender mejor (81%). También es interesante resaltar que el 67% -un importante grupo- considera que los logros en lectura, ha influido en su rendimiento escolar, (*pregunta n° 4*), mejorando sus calificaciones en algunas asignaturas. El resto de los alumnos, el 33%, no tiene una idea clara de su influjo, ya que por lo general van bien en sus estudios.

Por último, resaltar el hecho de que para una mayoría, el 81% de los alumnos y alumnas, la lectura se haya convertido en una actividad agradable y divertida gracias al uso del ordenador, (*pregunta n° 6*), lo que repercute actualmente en que todos deseen continuar con el Programa durante el segundo y tercer trimestre del presente curso. Es más, (*pregunta n° 7*) el 86% considera que les gustaría leer en casa para lograr avanzar más en lectura (67%) o por si en el colegio pierden algún día de lectura (19% restante).

Antes de terminar estas líneas hacer una observación: que, en contra de lo que en principio se pensaba, la alternativa de "perder una clase" sólo fue elegida por un solo alumno.

Por lo expuesto, pensamos, una vez más, que el Programa de Lectura ha calado profundamente en la actitud positiva de todos los alumnos hacia la lectura. Igualmente pensamos que en ello juega un papel decisivo la informatización del citado programa, así como su propia estructura y características que hacen de él una magnífica herramienta de trabajo y progresos para la mayoría de los alumnos y alumnas y que además resulta una tarea agradable y divertida.

4. IMPORTANCIA DE LA LECTURA

De todos es conocida la importancia que el adecuado aprendizaje de la lectura tiene en la posterior evolución de los resultados académicos de los alumnos y alumnas.

Sabemos que la deficiencia en lectura es la principal fuente de fracaso escolar, ya que su dominio es imprescindible para ulteriores estudios, especialmente en aquellos alumnos y alumnas que presentan dificultades. Los niños y las niñas fracasan en sus estudios primarios (EP) a causa de un deficiente nivel de aprendizaje lectoescritor. Carencia que, con una adecuada intervención y seguimiento sistemático por parte de los profesionales de la enseñanza, se hubiera podido evitar o paliar en muchos casos.

Saber leer es básico para que todos los alumnos y alumnas puedan acceder a su formación en las distintas materias del currículo y, planteado en términos más amplios, a la cultura. Por tanto, no se trata sólo de **evitar** que el niño o la niña fracase en la escuela o en sus estudios, sino también de **hacer posible** que en un futuro, ya fuera del contexto escolar, pueda adquirir una formación mediante otros itinerarios y sea autodidacta. Pensemos que el fracaso en la lectura puede condicionar, y de hecho condiciona, no sólo su vida escolar, sino también profesional y personal.

La demanda escolar en este sentido es clara por parte de los Centros, hasta el punto de que suele ser la causa de un alto porcentaje de actuaciones de los Equipo de Orientación. Atenciones que van encaminadas a orientar cada caso específico, con escasa incidencia en el profesorado y en el grupo de alumnos y alumnas de la clase.

Por ello, este **Programa de Lectura aspira a convertirse en un instrumento al servicio de los tutores y tutoras que frecuentemente reclaman materiales para atender la problemática lectora de su alumnado.**

Si bien es cierto que disponer de materiales es importante, también lo es contar con un tiempo para su aplicación. Es el segundo problema que se presenta a los tutores y tutoras que se interesan por estos alumnos y alumnas. ¿Cuándo los atiende? Esta tarea no precisa de un par de minutos ni de una breve explicación individual; requiere sesiones de trabajo. ¿Qué hacer con los restantes alumnos y alumnas? ¿Cómo conciliar ambas situaciones? El Programa de Lectura da respuesta puntual a éstas y otras cuestiones, implicando activamente a los profesores y profesoras en la resolución de los problemas del conjunto de la clase.

Recientemente, la LOE incluía entre sus postulados mejorar el nivel lector de los alumnos y alumnas. Y, a tal fin, proponía iniciar la lectura en la Etapa Infantil, proporcionar apoyos para los alumnos y alumnas más

necesitados/as y, en definitiva, hacer de la lectura el eje de toda la Enseñanza Primaria.

El PIRLS (Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos) ¹⁰, al hacer referencia a la lectura, establece que “La competencia en lectura es una de las habilidades más importantes que adquieren los estudiantes durante los primeros años de estudio. Constituye el fundamento del aprendizaje de todas las materias, puede ser usada para la recreación y para el desarrollo personal y le confiere a los niños la capacidad de participar plenamente en sus comunidades y en la sociedad en general”. Entresacamos de este texto tres puntos fundamentales:

1. Constituye el fundamento del aprendizaje de todas las materias.
2. Puede ser usada para la recreación y para el desarrollo personal.
3. Le confiere a los niños y niñas la capacidad de participar plenamente en sus comunidades y en la sociedad en general.

En el Informe PISA 2000 (Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes) ¹¹ se recoge que “La habilidad de leer es considerada universalmente como fundamental para todas las formas de aprendizaje personal y de crecimiento intelectual en el mundo moderno, una población alfabetizada es esencial para el desarrollo social y económico de una nación. Por consiguiente ...”. Seleccionamos dos puntualizaciones:

1. Es fundamental para todas las formas de aprendizaje personal y de crecimiento intelectual.
2. Una población alfabetizada es esencial para el desarrollo social y económico de una nación

Brunet ¹², redonda en su importancia como base de toda la formación del individuo. Y dice que “ El dominio del lenguaje y, en especial, una buena capacidad lectora, son un pilar básico para todo aprendizaje posterior”. Y añade,

“Los Ciclos inicial y medio de la E.G.B. son la clave para asentar la destreza lectora y el gusto por la lectura”. Y continúa ...“Si un niño no aprende a leer bien en estos años, todos los aprendizajes escolares posteriores quedaran seriamente comprometidos” .

R.G. Crowder ¹³, llega más lejos en sus afirmaciones sobre el valor de la lectura y dice “... Pero, si la educación y la civilización pudieran reducirse a un paso decisivo, éste sería el logro de la lectura y la escritura” .

¹⁰ Estudio PIRLS 2001. El Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, se aplica cada 5 años para evaluar la comprensión lectora de los alumnos de cuarto curso (10 años).

¹¹ Estudio PISA 2000. Este programa de evaluación internacional se aplica cada 4 años a los alumnos de 15 años y evalúa cada uno una de las áreas básicas: lectura (año 2000), Matemáticas 2003) y Ciencias (2006).

¹² J.J.Brunet Gutiérrez, “Técnicas de Lectura Eficaz”, Bruño 1991, Madrid.

¹³ Robert G. Crowdwe, “Psicología de la Lectura”, Alianza Editorial, 1985, Madrid

J.L López Rubio, en su Programa de Lectura "MATEL", plantea la importancia de la lectura como un problema fundamentalmente social. Y dice que "La no-lectura no es sólo un problema escolar. Sobre todo es un problema social. Saber leer, ..., es imprescindible para cualquier ciudadano".

Llega a afirmar que "saber leer es la aptitud fundamental para el desarrollo de la personalidad y para el ejercicio de las libertades" ... Forma parte de los derechos inalienables de los ciudadanos" (en una sociedad democrática).

"Es necesario que todo ciudadano sea un verdadero lector, porque leer es asunto de todos, y sólo participando todos se puede construir una sociedad más libre y más justa".

Termina afirmando que "La lectura es el mejor camino personal y colectivo para intentar acercarse a esa utopía".

Comentario Final

Con cierta frecuencia se ha comentado en la Escuela que todos los niños y niñas, al terminar la Educación Primaria, deberían saber, como mínimo, leer y escribir correctamente, propiciando una actitud positiva hacia la lectura, no sólo como medio de formación, sino también de entretenimiento

La lectura es el mejor medio para evitar, en unos casos, o atenuar, en otros, el fracaso escolar. En cualquier supuesto, un alumno o una alumna que salga de la Escuela con un buen nivel lector puede, en un futuro, seguir otros estudios.

A modo de breve resumen, vamos a entresacar aportaciones de los distintos organismos y expertos sobre la cuestión que venimos tratando:

1. En gran medida, los alumnos y alumnas fracasan en la Enseñanza Primaria a causa de un deficiente nivel de aprendizaje lector, ya que "constituye el fundamento del aprendizaje de todas las materias".

2. El fracaso en la lectura puede condicionar, de hecho la condiciona, no sólo la vida escolar, sino también la profesional y personal.

3. Los Ciclos Inicial y Medio de la Educación Primaria son la clave para asentar la destreza lectora.

4. La lectura puede ser usada para el desarrollo personal, la recreación y el propio crecimiento intelectual.

5. La alfabetización es esencial para el desarrollo social y económico de las naciones.

6. La lectura es un derecho inalienable para el ciudadano. Saber leer propicia una sociedad más libre y justa.

7. La lectura y la escritura son el paso más decisivo de nuestra civilización.

Dos son los problemas más relevantes en la Escuela en el momento actual:

a) La ausencia de un Proyecto Lector de Centro.

La importancia de la lectura está más que justificada. Es más, todos los Centros la consideran fundamental. Pero, paradójicamente, no suelen disponer de un **Proyecto Lector** que dé continuidad y coherencia a la acción que cada maestro o maestra desarrolla en su clase.

b) La adecuada atención a los alumnos y alumnas con dificultades.

También se advierte la ausencia de una atención personalizada a los alumnos y alumnas que plantean dificultades lectoescritoras, tanto por parte del propio tutor o tutora, que no suele disponer de tiempo para atender a esos alumnos y alumnas, como por la del Centro, que parece no disponer de medios humanos y materiales necesarios para dedicarles de forma sistemática una ayuda, un apoyo.

El fracaso del niño o la niña en la lectura representa el fracaso de la Escuela como institución educativa y social.

5. FINALIDAD DEL PROGRAMA

En términos generales, el Programa de Lectura tiene por finalidad mejorar de manera significativa y estable el nivel lector de todos los alumnos y alumnas de Educación Primaria, a través de un proceso continuo y sistemático.

Tratemos de precisar cada una de las cuestiones o aspectos contenidos en el párrafo anterior:

- "Mejorar de forma significativa y estable el nivel lector". El Programa trata de favorecer el aprendizaje lector, evitando, en unos casos, la adquisición de hábitos inadecuados en los que inician la lectura, actuando de manera preventiva; en otros, ayudando a superar las dificultades existentes, interviniendo de forma correctiva; y en los restantes, propiciando la formación de un buen lector. En todos los supuestos el objetivo último es incrementar la fluidez y la comprensión lectora, lograr que todos los alumnos consigan una lectura eficaz y que ésta se mantenga de manera estable al paso de los años, es decir, que los alumnos conserven el nivel alcanzado y continúen progresando una vez el programa ha dejado de potenciar la lectura.
- "... de todos los alumnos y alumnas". El Programa va dirigido a todos los alumnos de la clase, pero especialmente a los que tienen dificultades. Este término ha de ser entendido en sentido amplio. Si se considera que sólo un veinte por ciento de los alumnos de una clase son buenos lectores, según afirman algunos especialistas, el Programa va dirigido de forma especial al ochenta por ciento restante. Desde aquellos a los que simplemente tratamos de elevar el nivel lector, hasta aquellos otros que precisan de una atención dirigida inicialmente a superar dificultades.
- "... de Educación Primaria". El Programa abarca los seis cursos de Educación Primaria, de 1º a 6º, pero va dirigido especialmente a los cuatro primeros cursos, de 1º a 4º, momento en el que se consolida el aprendizaje lector (según Chall y otros especialistas), cuando se logra su completa automatización (según Crowder). No obstante, el programa se prolonga hasta finalizar esta Etapa Educativa, ya que entiende que algunos alumnos seguirán precisando de apoyos más específicos y otros recibirán una ayuda complementaria de gran valor para su afianzamiento y para lograr ese objetivo fundamental del gusto por la lectura, del deseo de leer y aprender a través de lo que nos cuentan los libros.
- "... proceso continuo y sistemático". Todo programa, como todo aprendizaje, precisa, para lograr efectividad, que se practique de

forma continuada. No es suficiente una intervención ocasional, cuando se dispone de tiempo, para obtener resultados satisfactorios. Se aprende a leer, leyendo, aunque nuestra propuesta añade a este planteamiento una técnica lectora y unos procedimientos específicos de comprensión, que hacen posible la adquisición de una lectura eficaz. En otras palabras, que el Programa sólo es efectivo cuando se incluye dentro del currículo, cuando se programa su aplicación, estableciendo las sesiones semanales que correspondan. Y no durante un curso escolar, sino a lo largo de la Educación Primaria, especialmente de 1º a 4º.

Es evidente que no se trata de un programa para enseñar a leer, de un método de lectura. Pero lo que sí que podemos afirmar es que el programa se puede aplicar a partir del que el tutor o la tutora completa esa primera fase de relación grafema-fonema. A partir de ese preciso momento se puede empezar a intervenir con el programa, en especial sobre ese conjunto de niños en los que observemos que les cuesta más avanzar o que comienzan a distanciarse del grupo. Aquí el programa juega un papel muy importante de carácter preventivo, para impedir la aparición de errores (sustituciones, inversiones, etc.) y corrector, para evitar que se perpetúen ciertos hábitos inadecuados (silabeos, subvocalizaciones, etc.). Es indudable que el Programa cubre una importante parcela desde el comienzo del aprendizaje de la lectura, 2º ciclo de Infantil o 1º Nivel de Primaria.

Consideramos de vital importancia este primer contacto del niño o la niña con la lectura. De cómo se produzca, va a depender en gran medida su futuro como lector. Si para el niño o la niña comienza a ser un obstáculo a superar, irá creciendo día a día una actitud negativa hacia la lectura, hasta concluir en un rechazo a los libros. Si por el contrario, al alumno o la alumna se le presenta la lectura como una actividad lúdica, como un juego sencillo, agradable, distraído, en el que se le muestran contenidos fáciles de superar, que tiene que leer en un ordenador que él mismo maneja de forma personal, que con posterioridad se oye a sí mismo pudiendo reconocer su propia voz y comprobar sus aciertos y errores, siendo capaz de rectificarlos, será para ese niño o esa niña una herramienta de trabajo de una eficacia incalculable. Mi experiencia personal trabajando con un grupo de cuatro alumnos y alumnas de 1º nivel que se habían distanciado del resto de los alumnos de la clase, fue una actividad de lo más gratificante: venían a leer con gran ilusión e interés y para ellos suponía un tiempo de aprendizaje lúdico. Sus avances fueron espectaculares, hasta el punto de que al finalizar el curso fueron capaces de realizar la prueba de lectura junto con el resto de los compañeros, logrando situarse tres de ellos entre el 50% de los mejores. Sólo uno quedó más rezagado, pero no el último. El trabajo con estos alumnos comenzó a partir del segundo trimestre y asistieron a dos sesiones semanales de treinta minutos.

Por todo lo expuesto, podemos concretar que el Programa de Lectura MQ se centra especialmente en los alumnos de los cuatro primeros cursos que tienen dificultades, sin dejar de la mano, en ningún momento, al resto

de los cursos y alumnos de cada uno de ellos y, sin renunciar, a su finalidad de formar buenos lectores.

Es importante no perder de vista en ningún momento esta perspectiva, ya que sólo desde ella se justifica el propio Programa en sus aspectos teóricos: principios básicos, objetivos, estructura, características, etc., y prácticos: textos de lectura, procedimiento lector específico, actividades, procedimiento de autocontrol, etc., a los que iremos haciendo referencia a lo largo de estas líneas.

6. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PROGRAMA

1º) Mejorar la eficacia lectora, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fluidez y de la comprensión lectora. Es el principio básico al que contribuyen, para su logro, todos los restantes. No se trata simplemente de enseñar a leer, sino de formar buenos lectores.

2º) Fomentar la autonomía en el trabajo por parte del alumno o la alumna. Se pretende que el niño o la niña realicen las lecturas y las actividades sin apenas requerir la atención, apoyo u orientación del tutor o tutora, garantizando su correcto desarrollo y ejecución.

3º) Llograr éxito en la realización de las tareas. El programa está diseñado para que los alumnos consigan realizar todas las actividades y las lecturas con eficacia, resolviéndolas de manera satisfactoria.

4º) Hacer realidad la integración. El programa tiene previsto que todos los alumnos con dificultades en la lectura reciban atención dentro del aula, a través de su tutor o tutora, El citado programa viene a satisfacer las dos demandas que cuestionaban la ayuda y el apoyo necesario a estos alumnos: la ausencia de materiales apropiados y la disponibilidad de tiempo para su atención.

5º) Incrementar la confianza en sí mismo y la motivación. Ambos aspectos son fundamentales para el aprendizaje en general y, en especial, para la lectura (PISA 2000). Lograr que los alumnos se sientan seguros y animados a la hora de leer, que experimenten satisfacción en esta tarea, es básico para favorecer el hábito lector y el gusto y disfrute de la lectura.

Junto a estos principios básicos específicos del Programa MQ, que asume el Programa Informático de Lectura, es preciso añadir otros dos principios más, derivados de su planteamiento informático y del protagonismo que, no obstante, le corresponde en toda intervención educativa al tutor o tutora. Por ello, tenemos que hacer referencia expresa a la:

6º) Aplicación de los recursos informáticos al desarrollo de las lecturas y las actividades. La informatización del Material de Lectura (unidades de trabajo) ha permitido superar las dificultades iniciales del programa en la

correcta aplicación y control de las lecturas y ha favorecido el autocontrol de todas las actividades, así como la aplicación de determinadas estrategias.

7º Implicación del tutor o tutora en el seguimiento, la orientación y el apoyo indispensable en su realización, así como su participación activa, como agente motivador, y su actitud cognitiva, como medio de favorecer el proceso de aprendizaje, de que el alumno y la alumna tomen conciencia de su realidad educativa.

7. ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS

7.1 ESTRUCTURA

El hecho de ir dirigido especialmente a todos los niños y niñas que no tienen un nivel satisfactorio de aprendizaje lector y aquellos otros que tienen dificultades, determina la estructura y características del Programa.

Su estructura responde al perfil general de los alumnos y las alumnas con dificultades lectoras y a su realidad escolar. Un programa que va dirigido a mejorar la lectura de los que saben leer bien (20%), excluye prácticamente al resto de los compañeros (80%). Por el contrario, aquel que va destinado a los que tienen dificultades no excluye a ninguno, se benefician todos en mayor o menor grado. La diferencia básica entre unos alumnos y otros radica en el tiempo empleado en su realización y el uso de las ayudas y apoyos contenidos en cada actividad para su adecuada resolución.

Por ello, el Programa trata de dar respuesta puntual a todas y cada una de las características que suelen estar presentes, en alguna medida, en cada uno de estos niños y niñas.

7.1.1 Perfil del alumno con dificultades

Lo primero que se puede observar en estos alumnos y alumnas es que ***tienen serias dificultades para leer***. Su lectura es lenta y con frecuentes errores: silabeo en palabras largas o poco conocidas, sustituciones, regresiones, etc. Son alumnos y alumnas que presentan problemas en la decodificación (Defior, 1996), dando lugar a que todos sus recursos para prestar la atención se centren en este proceso, lo que produce una saturación en la memoria operativa.

Su consecuencia inmediata es que **no comprenden lo que leen o lo hacen parcialmente**, dependiendo de la extensión del texto. Olvidan el significado de las palabras, perdiendo, al mismo, tiempo el hilo conductor que termina impidiendo la comprensión global de la frase. Una palabra dificultosa (poco conocida, larga, etc.) puede ser suficiente para que se produzca la pérdida del sentido de la frase. En este supuesto, la causa que incide sobre la comprensión es la dificultad en la decodificación. También, algunos niños y niñas tienen una lectura fluida y pese a ello su capacidad de comprensión lectora es baja. Son lo que se denomina alumnos hiperléxicos (Defior) ¹⁴.

De lo expuesto se puede concluir que la decodificación es una condición necesaria, un requisito imprescindible, para lograr la

¹⁴ Defior, S. "Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo", Editorial Aljibe, Archidona (Málaga), 1996

comprensión, pero no la garantiza. No obstante, todas las investigaciones, así como nuestros propios estudios, indican que entre velocidad lectora y comprensión existe una alta correlación.

Los alumnos y alumnas que no son buenos lectores no suelen tener una idea clara sobre lo que significa leer, se produce en ellos una confusión respecto a la demanda de la tarea. Identifican decodificar con comprender; es decir, que la lectura produce automáticamente la comprensión. La causa, según Defior, está en que se apoyan fundamentalmente en el procesamiento léxico, pasando por alto el procesamiento sintáctico y semántico. Para que sea posible la comprensión es necesario relacionar cada palabra con su significado (procesamiento léxico), relacionar gramaticalmente las palabras entre sí para determinar el significado de cada oración (procesamiento sintáctico) y establecer el vínculo entre las distintas oraciones del texto (procesamiento semántico). Este proceso facilita la microestructura del texto, que es la que permite acceder a la macroestructura (descubrir la idea principal del texto, diferenciándola de las secundarias) y adentrarse en la superestructura (organización interna del texto) (Defior, 1996).

Un segundo dato que podemos apreciar con frecuencia es que estos alumnos y alumnas **no suelen terminar las tareas que el tutor o la tutora les asigna**. Como todo proceso, comienzan por intentarlo y aquí acontece el primer escollo: tardan más que otros alumnos y, pese a su esfuerzo (venciendo las dificultades de la decodificación y la comprensión simultáneas), no terminan las tareas o cometen errores en su realización. Al inicio de cada curso escolar comienzan con gran interés, pero antes de concluir el primer trimestre, como se suele decir, se encuentran en proceso de retroceso: cada vez van haciendo menos tareas y, a veces, se limitan a poner simplemente la fecha y poco más. En consecuencia, el niño o la niña va acumulando lagunas en sus conocimientos que, a su vez, dificultan los nuevos aprendizajes. La pobreza de vocabulario y la escasez de conocimientos previos son dos factores que influyen significativamente en la comprensión (Defior)

Esta situación (dificultad para leer y comprender, así como la falta de base en los conocimientos), da lugar al ejercicio de dos tipos de conducta: una, la de **tratar de copiar o fijarse del compañero** o de cualquier otro que él o ella considere que sabe más; dos, **frecuentes preguntas al tutor o tutora**. Esto supone un valor añadido a todo lo anterior: por una parte, no se esfuerza, no intenta resolverlo, y busca el camino fácil de la copia o del asesoramiento continuo; por otra, suele permanecer **largos periodos de tiempo inactivo** (tiene que esperar a que el tutor le atienda o que el compañero deje que se copie). Es frecuente, entre muchos de ellos, preguntar al tutor o tutora *¿qué tengo que hacer?*. La razón es que no son capaces de enfrentarse a las dificultades. Miran y tratan de intuir en qué consiste la actividad, qué se les pide que hagan. El resultado son frecuentes errores, tareas inacabadas, etc. Mantienen una actitud pasiva ante la tarea; no se implican activamente por desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión

(Defior). Estos niños y niñas en los que falla sistemáticamente la comprensión se caracterizan por mantener una actitud pasiva, rutinaria, carente de esfuerzo.

Si continuamos avanzando, el siguiente eslabón de la cadena es que estos alumnos y alumnas suelen presentar **problemas de conducta**: para buscar información, cuando cree necesitarla, hay que preguntar, molestar, levantarse; para cubrir los tiempos de inactividad, hay que habilitar alguna forma de distracción que con frecuencia termina en llamadas de atención por parte de compañeros y, sobre todo, del tutor o tutora, que se traducen en reprimendas, castigos, etc.

Ello hace que el niño o la niña vaya acumulando experiencias negativas, con brotes de nerviosismo y ansiedad, que pueden culminar en una actitud negativa hacia la lectura y todo lo que representa, que se sintetiza en un deseo expreso de no querer leer. A estos alumnos y alumnas las lecturas orales en público (compañeros/as), así como las frecuentes correcciones (en situación colectiva o individual con el tutor o tutora), lejos de mejorar, agravan sus problemas. No son alumnos y alumnas con problemas graves de comprensión; son alumnos y alumnas con problemas en la decodificación.

Para concluir, hay que decir que estos niños y niñas **no suelen recibir motivación extrínseca**, lo que va produciendo progresivamente un deterioro de su motivación intrínseca, personal, que termina por afectar a su propia autoestima. Son niños y niñas que dan la imagen de no querer aprender. Es el típico alumno o alumna del que el tutor o tutora dice que no tiene interés, que no presta atención, que está desmotivado, que está en su mundo, y que no hace más que incordiar.

En otras palabras, al problema inicial se le suman otros factores que van influyendo negativamente en un proceso continuo y acumulativo. Son los factores de tipo afectivo – emocional, que resumimos brevemente: tienen una actitud poco favorable hacia la lectura (no les gusta leer), dan muestras de poco interés por leer (no quieren leer), son alumnos y alumnas con baja autoestima (sentimiento de inferioridad, inseguridad en sí mismo, falta de motivación).

Señalar, como último factor que influye en las dificultades de comprensión lectora, el **escaso control y dirección de la comprensión lectora** (estrategias metacognitivas). Sencillas estrategias como volver a leer las partes confusas de un texto, o proceder a una lectura más lenta para captar el significado de ideas más difíciles, requerir ayuda de compañeros o profesores para resolver sus dudas, tratar de deducir el significado de palabras poco conocidas a través del contexto, etc., no suelen practicarse (Defior).

Todas y cada una de las características que hemos citado están en mayor o menor grado presentes en los alumnos y alumnas que no suelen ir bien en lectura. Representan un alto porcentaje, sólo que siempre

se hacen notar de manera significativa los casos más agudos, los más problemáticos, especialmente si su situación va acompañada de conductas que alteran su ritmo de aprendizaje y el de los compañeros y compañeras. En este sentido, es frecuente que los tutores del 3º Ciclo detecten alumnos y alumnas que leen con lentitud y torpeza; son niños y niñas cuya conducta ha sido regular en el aula y que han permanecido inadvertidos.

Para concluir este apartado, haremos referencia a los síntomas recogidos en el DSM IV-R ¹⁵ en relación con los niños y niñas que presentan trastornos de aprendizaje y lectura. Aunque en el manual son tratados como dos tipos de trastornos, existen similitudes entre ambos, especialmente cuando se trata de determinar los síntomas y trastornos asociados. De hecho, al referirse a éstos en los trastornos de la lectura, remite a los de aprendizaje.

Ya se ha hecho referencia a algunos de los síntomas recogidos por el DSM IV – R, como la desmoralización, la baja autoestima o déficit en habilidades sociales. Sólo incidir, por tanto, en dos aspectos que se suelen referir con menos frecuencia: el alto porcentaje de abandono escolar que se produce entre estos alumnos y alumnas al llegar a la adolescencia (40%). No deja de ser un dato escalofriante: son los alumnos y alumnas que han fracasado en la escuela, cuyas consecuencias se dejan sentir en la edad adulta, que incluye, como otro de los síntomas de estos alumnos/as, dificultades significativas en el empleo y adaptación social. Las consecuencias de unas dificultades iniciales no superadas, por distintos motivos, pueden sumar al fracaso escolar, el profesional, el social y, posiblemente, el personal en la edad adulta.

Al hacer referencia a los síntomas específicos del trastorno de lectura, se añaden, a los anteriores, otros problemas específicos:

- Las alteraciones en la lectura influyen significativamente en el rendimiento escolar o en las actividades que requieren esta habilidad.
- La lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones.
- Lectura (oral o silenciosa) lenta, con errores en la comprensión.

Estos datos ya han sido tratados en párrafos anteriores. Defior indica que la característica esencial de las dificultades en la lectura viene dada por un rendimiento bajo, ya sea en reconocimiento de palabras, velocidad o comprensión lectora, respecto a lo esperado en función de su edad, capacidad intelectual y nivel. Y añade que todo ello interfiere de forma significativa en el rendimiento escolar.

¹⁵ DSM-IV-R “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” Editorial Masson, Barcelona 1997.

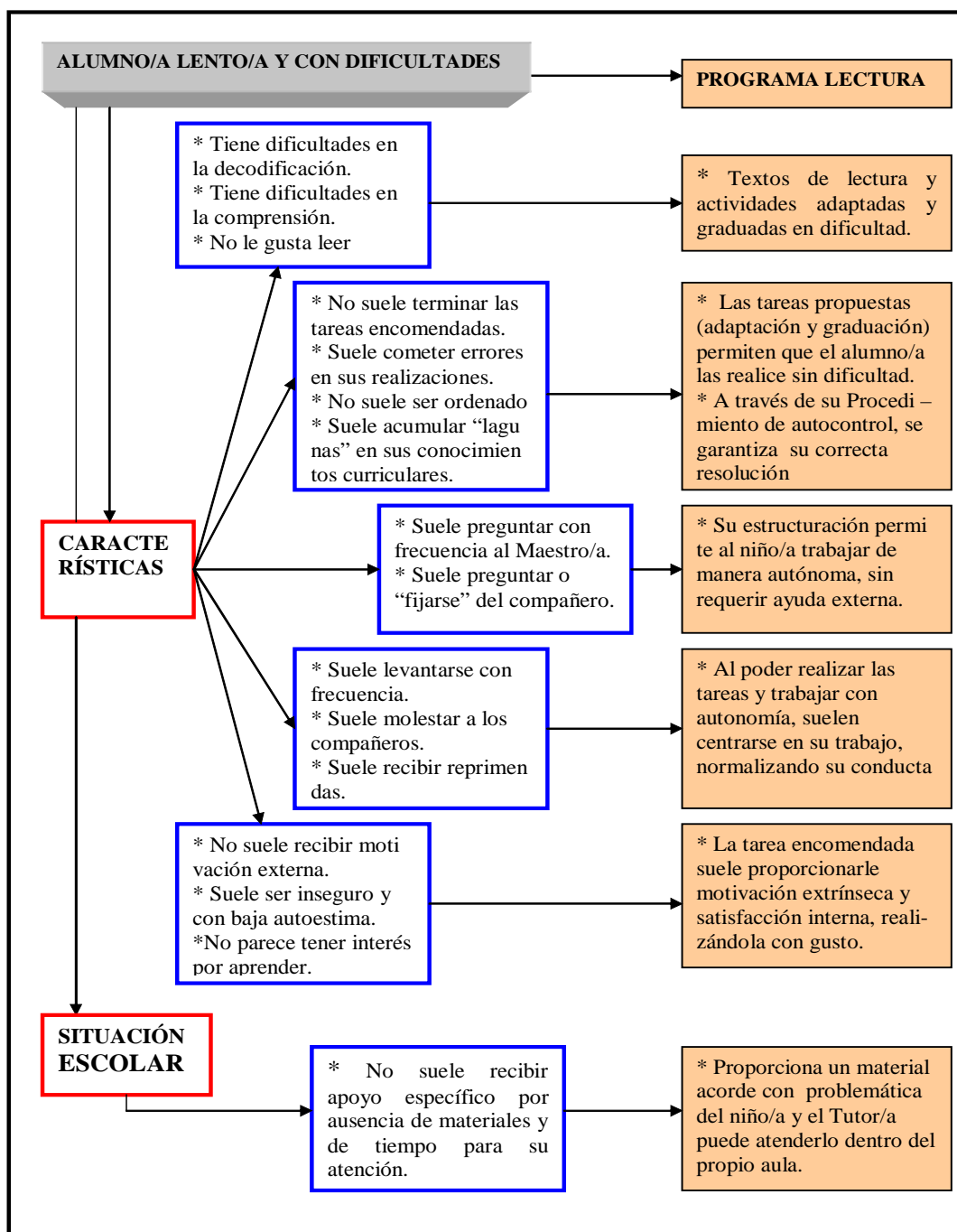
7.1.2 Situación Escolar

A cuanto hemos dicho hay que añadir la situación escolar. Es el elemento que termina por perpetuar esta problemática.

Un alumno o alumna puede manifestar ciertas dificultades, pero, si el Centro o el tutor o tutora cuenta con materiales y tiempo para su atención, este problema se podría atenuar, en unos casos, y mejorar, en otros. Pero la realidad escolar se impone y lo cierto y verdad es que estos alumnos y alumnas, salvo excepciones, no reciben ayuda específica en ningún momento. A veces se ha intentado recurrir al profesorado que libra algunas horas, pero, generalmente, suelen emplearlas en sustituciones.

En los Centros (al menos en los que conozco) se suelen organizar grupos de apoyo y se planifica, en cierto modo, los alumnos y alumnas con los que se va a trabajar, etc. La realidad, ya lo hemos dicho, es que a lo largo del curso han recibido un reducido número de atenciones y de forma discontinua.

Decíamos anteriormente que existen excepciones. Éstas corresponden a los alumnos y alumnas que, a veces, pueden ser atendidos por algún especialista de Apoyo a la Integración (generalmente, los que están en



proceso de aprendizaje lector). Estos niños y niñas se benefician, sin duda alguna, porque suelen ser atendidos sistemáticamente, durante más horas semanales, en grupos reducidos y cuentan con un/a especialista que está en buena disposición para ayudarles a mejorar.

A esta situación escolar que brevemente se ha descrito hay que sumar la **situación familiar**. En aquellos casos en los que el nivel socio-cultural es deficitario, estos niños y niñas no encuentran un ambiente lector,

un interés por la lectura, lo que propicia que en el ámbito familiar no la practique de manera sistemática ni encuentre suficiente apoyo para favorecer el estudio y la realización de tareas escolares.

Si la familia no puede ayudarlo y la escuela no tiene medios para hacerlo, estos niños y niñas están llamados a fracasar.

Esta situación constituye la justificación del Programa de Lectura MQ, que facilita la ayuda a los alumnos y alumnas más necesitados, tanto en lo referido a sus dificultades, como a la ausencia de apoyo familiar, y , al mismo tiempo, resuelve la situación escolar, proporcionando al tutor o tutora un material para ser aplicado al conjunto de la clase

7.2 CARACTERÍSTICAS

En conjunto, el Programa está concebido como un todo estructurado, coherente y sistemático.

El programa Informático de Lectura pretende incidir sobre aspectos específicos relacionados con el proceso lector, a fin de lograr mejorar el nivel lector de cada alumno/a (comprensión y fluidez).

Entre sus características fundamentales hay que destacar que es:

- a) **Preventivo.** El Programa comienza a aplicarse a partir de que el niño o la niña ha logrado establecer las primeras correspondencias grafema-fonema (2º Ciclo de Educación Infantil o Primero de Educación Primaria).
- b) **Global.** El Programa va dirigido al conjunto de los alumnos y alumnas de la clase, incluidos los que tienen dificultades, y abarca todo el proceso lector (rapidez y comprensión).
- c) **Continuo.** El Programa se extiende a lo largo de toda la escolaridad de la Educación Primaria, abarca los niveles de 1º a 6º.
- d) **Integrador.** El Programa trata de dar respuesta a los niños y niñas con dificultades, sin que éstos/as tengan que salir del aula para recibir apoyo.
- e) **Terapéutico.** El Programa tiene incorporada una serie de tratamientos dirigidos a superar las dificultades.

Antes de continuar es conveniente explicar que el Programa Informático no es un Programa de apoyo o refuerzo para los alumnos y alumnas con dificultades. A veces se ha tratado de aplicar a estos alumnos, recurriendo a pequeños agrupamientos o al Aula de Apoyo a la Integración.

Nada más lejos de la finalidad y los objetivos del Programa. Como ha quedado dicho en sus características, se aplica al conjunto de la clase, precisamente para ayudar a los alumnos y alumnas que lo necesitan en la propia aula, trabajando los mismos materiales, para evitar su desintegración y recibir la ayuda que precisan por parte del tutor a la tutora e incluso compañero o compañera para intentar superar sus problemas.

Otras características a destacar dentro del Programa son:

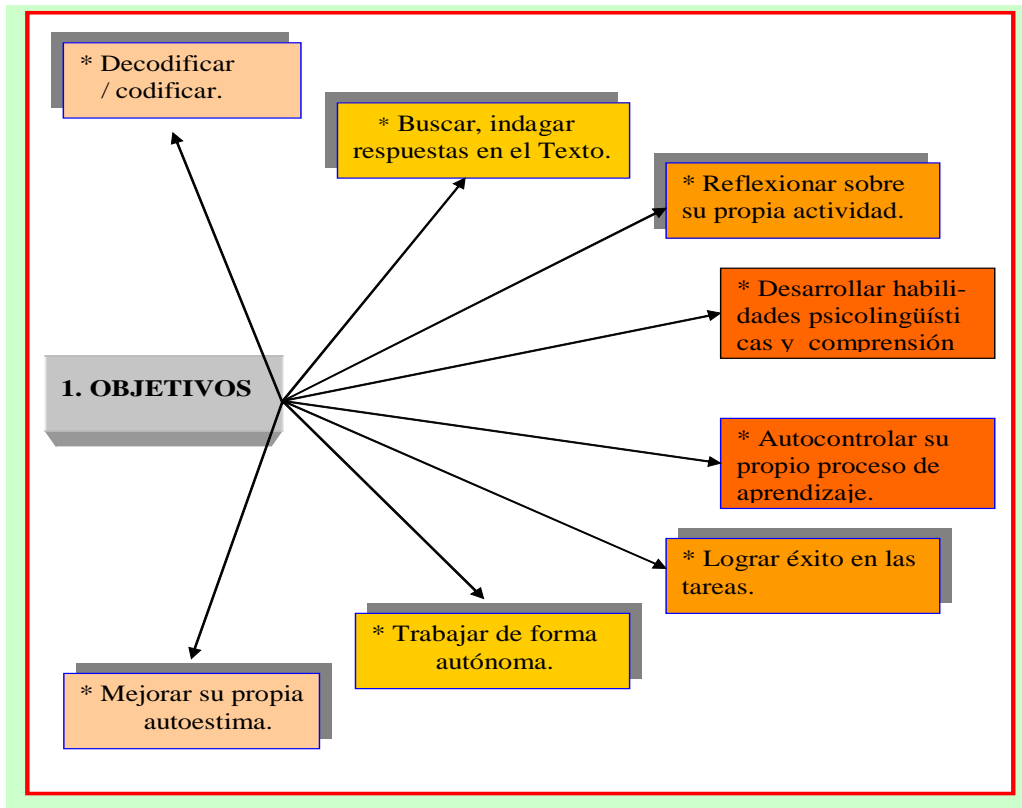
- a) Está distribuido por niveles, adaptados y graduados en dificultad para poder atender a todos los alumnos y alumnas de la clase, ya que en cada una de ellas existen diferencias entre los niños. El progreso viene determinado por el número de actividades resueltas correctamente, así como por el "intento" en el que lo han logrado.
- b) Existe incremento progresivo de la dificultad en cada nivel y dentro de cada uno de ellos, exigiendo un mayor esfuerzo del alumno o alumna, así como de su implicación en el Programa.
- c) No tienen como objetivo que el niño o la niña adquiera conocimientos, aunque puedan mejorar su vocabulario, ortografía, etc.
- d) Para que el Programa pueda alcanzar sus objetivos es necesario que el tutor o la tutora se implique y adquiera el compromiso de desarrollar las unidades de trabajo de que consta cada nivel. Por ello, deberá desarrollar entre dos y tres lecturas por semana, en sesiones de cuarenta y cinco o sesenta minutos, integrando el Programa dentro del propio currículum.

8. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Partiendo de la finalidad específica del Programa, así como de su estructura y características, se han formulado sus objetivos fundamentales

- a) *Mejorar el nivel de procesamiento y automatización de la decodificación*, utilizando lecturas de palabras, frases y textos, adecuadamente adaptados y graduados en dificultad, la aplicación de un procedimiento lector específico y el autocontrol su propia actividad, mediante la utilización del programa informático, para mejorar la fluidez lectora.
- b) *Desarrollar habilidades lingüísticas, de vocabulario y de comprensión*, mediante la realización de una serie de actividades de diferentes tipos: morfosintácticas, lingüísticas, semánticas y de comprensión, con el propósito de que cada niño o niña ejercite sus propias habilidades e incremente su capacidad de comprensión..
- c) *Hacer que reflexione sobre sus propios conocimientos*, a través de un conjunto de actividades adaptadas a sus aprendizajes previos. El Programa no trata de suministrar contenidos recogidos en el currículum de cada Nivel; trata de que el niño o la niña reflexione sobre lo que ya sabe.
- d) *Lograr éxito en la realización de las tareas*, mediante la adaptación y graduación de los textos de lectura y de las actividades propuestas en cada Unidad. Los alumnos y alumnas con dificultades no suelen terminar las tareas y/o, con cierta frecuencia, cometen errores en su realización. El programa está diseñado para que todos, sin excepción, sean capaces de realizarlo.
- e) *Aprender a buscar una información, a leer selectivamente, a seguir un orden, a trabajar paso a paso, por objetivos*, a través de una nueva lectura del Texto, pero esta vez con carácter selectivo, buscando una palabra por su grafía o valor semántico, procediendo de forma ordenada y siguiendo paso a paso las indicaciones que se le facilitan.
- f) *Conseguir el mayor grado de autonomía en la realización de las tareas*, utilizando un procedimiento de autocontrol de la propia actividad, así como de las ayudas y apoyos que se incluyen.
- g) *Mejorar la motivación*, mediante el conjunto de recursos propuestos, ya recogidos en los apartados anteriores, que tratan de fomentar tanto la motivación extrínseca como la intrínseca, para propiciar la seguridad en si mismo e incrementar la

autoestima. Los alumnos y alumnas con dificultades suelen ser inseguros, con un bajo concepto de sí mismos, dando la imagen de unos niños y niñas con poco interés, con dificultad para concentrarse y carentes de motivación.



- h) *Proporcionar al Tutor y Tutora un procedimiento de intervención cognitiva que conduzca a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre sus propias dificultades, a tratar de saber el " por qué " de ellas y a preguntarse sobre "cómo " superarlas. Los niños y niñas con dificultades necesitan que se les ayude a ejercitar sus capacidades, a activar sus propios recursos, a hacerles conscientes de que, si quieren, pueden lograrlo. El tutor/a, en cualquier caso, debe proporcionarles la ayuda que necesiten, pero no facilitarles la respuesta.*
- i) *Influir positivamente sobre el propio currículum, propiciando que sus éxitos en la realización del Material y la motivación derivada del mismo se transfiera al ámbito del aula y del currículum. Los alumnos y alumnas con dificultades pueden introducir pequeñas modificaciones en sus comportamientos, actitudes y aprendizajes que hay que valorar y hacérselo saber a ellos mismos, para que sean conscientes de que se valora su esfuerzo.*

Autorregulación aprendizaje lectura: PISA 2000

Dentro de las predicciones de tipo global se especifica en PISA 2000 que ***“en general, dos tercios de las diferencias en el uso de estrategias de autorregulación se explican por las diferencias de motivación y confianza en sí mismo”***.¹⁶

Los resultados del rendimiento depende de la autorregulación del aprendizaje: actitud del alumno/a (confianza en sí mismo/a y motivación) y comportamiento ante el aprendizaje (adopción de estrategias de aprendizaje). A ello hay que añadir otros factores tales como conocimientos previos, memoria a corto plazo y habilidades para el razonamiento.

La autorregulación del aprendizaje no es evaluable de forma directa, pero sí a través de sus características asociadas, que se relacionan con los modos de aprender. Entre estas características hay que reseñar:

- a) **Selección de estrategias de aprendizaje:** uso de la memorización, elaboración (conexión de la información facilitada por el texto con lo ya aprendido o con otra información relevante;) y utilización de estrategias de control (comprobar lo que ha aprendido y determinar lo que le queda por aprender).
- b) **Motivación.** Ésta viene determinada por las actitudes e intereses en relación con el aprendizaje: motivación instrumental (externa), interés por la lectura, esfuerzo y persistencia en la realización de las tareas.
- c) **Confianza en sí mismo.** Esta característica depende tres factores básicos: ser consciente de los propios conocimientos, de lo que sabe; de las propias destrezas, es decir, de lo que sabe hacer ; y ser capaz de seleccionar los objetivos. Estos aspectos están relacionados con la autoeficacia o capacidad para afrontar y resolver dificultades derivadas de las situaciones de aprendizaje; autoconcepto en lectura, conocimiento de sus competencias verbales; autoconcepto académico, conocimiento en sus capacidades para el estudio.

Es importante, en relación con lo que venimos exponiendo, hacer constar que los modos de aprendizaje, de afrontar los aprendizajes, se pueden estimular, se pueden cambiar, se pueden modelar. Sólo unos pocos son capaces de, por sí mismos, autorregular sus aprendizajes; el resto de los alumnos y alumnas difícilmente pueden conseguirlo por sus propios medios, necesitan de la asistencia y la orientación del tutor/a para lograrlo.

¹⁶ OCDE “Estudio PISA de la OCDE” París 2001

Existen otros dos factores, de tipo diferencial, que condicionan el aprendizaje. De una parte, las diferencias de género: en general, los niños tienen peores resultados en la lectura que las niñas, aunque éstos tienen más confianza que ellas en el éxito de las actividades escolares. Las niñas, por su parte, leen mejor que los niños, muestran mayor interés por la lectura y tienen mejor autoimagen de sus habilidades lectoras.

Un segundo factor es el referido a la situación socioeconómica. Los niños y niñas de un entorno social privilegiado son aprendices más consistentes y tienen mayor confianza en su éxito académico.

Se afirma en las primeras líneas que la motivación y la confianza en sí mismo influyen, de manera significativa, en las diferencias entre alumnos/as en el uso de las estrategias de autorregulación. A lo largo de los párrafos siguientes también se explica en qué consiste una y otra.

El Programa de Lectura, consciente del bajo nivel de motivación y del deterioro de la autoestima en un significativo porcentaje de alumnos y alumnas en relación con la lectura, ha considerado, desde un primer momento, la importancia de incorporar los mecanismos necesarios para propiciar, para estimular, la motivación y la confianza en sí mismos/as. Podemos establecer un símil con el motor de arranque de un automóvil: Un motor pequeño que, si no proporciona el impulso inicial, el motor principal no funciona. De nada sirve su potencia ni ninguno de los restantes servicios que puede proporcionarnos. La motivación y la confianza en sí mismo/a no son la panacea; depende de otros factores, sin duda. Pero, si el motor de arranque no funciona, ...

Los objetivos del Programa están en la línea de hacer realidad esta disposición, propiciando, a través de sus distintas estrategias en las lecturas y las actividades, que el alumno/a se enfrente a actividades que puede hacer, que cuente con los mecanismos apropiados para hacer frente a sus dificultades, proporcionando en lectura un procedimiento específico, y en las actividades, la posibilidad de autocontrolar su propio proceso de aprendizaje. Persigue que ese éxito permita poner en marcha la motivación y la confianza en sí mismo/a, incrementando el interés por el trabajo que realiza e incidiendo positivamente en la lectura y en su rendimiento escolar.

9. APORTACIONES DEL PROGRAMA

Somos conscientes de que algunos de los puntos aquí expuestos ya han sido esbozados al referirnos a los Principios Básicos del programa, con la diferencia de que en ahora se hace desde la perspectiva de constituir unas aportaciones del Programa de Lectura. Por ello, pese a su reiteración, hemos considerado oportuno incluirlos dentro del conjunto de cuestiones aquí tratadas.

Entre las principales aportaciones del Programa de Lectura MQ, en su conjunto, hay que destacar las siguientes:

1º Va dirigido a todos los alumnos de la clase. Su objetivo es intervenir sobre todos los alumnos con o sin dificultades: los que saben leer, aumentando su eficacia; los que son lentos, mejorándolos significativamente; y los que tienen dificultades, ayudándoles a superarlas mejorando su comprensión y fluidez. Todos se benefician.

2º Las actividades están adaptadas y graduadas en dificultad al igual que los textos, de manera que todos los alumnos pueden desarrollar el programa en su integridad, incluidos los casos de déficit intelectual "leve", con la única diferencia del tiempo empleado y los recursos utilizados en su realización.

3º Contiene un procedimiento de autocontrol de las actividades, que garantiza al alumno o alumna el éxito en la realización de las tareas: puede comprobar la respuesta, verificar su correcta realización y rectificarlas en caso de error, mediante una serie de estrategias programadas para facilitarle su resolución.

4º Plantea un sistema específico para la resolución de todas las actividades (lingüísticas, de vocabulario y comprensión), incluidas en los textos de lectura del PIL, basado en varios intentos sucesivos, que aproximan progresivamente al alumno o a la alumna a la respuesta correcta, aunque en ningún momento se le facilita.

5º El Programa Informático, incorpora un procedimiento específico de lectura, basado en tres pasos, que permite al alumno o la alumna: 1) un reconocimiento correcto de las palabras (para evitar posibles errores), 2) un procesamiento global de las mismas (para evitar el silabeo, la subvocalización, las regresiones, y favorecer la amplitud visual) y 3) un incremento de la fluidez (para mejorar el ritmo y la movilidad ocular). Sus objetivos son claros y concretos: actuar, en unos casos, de manera preventiva, para evitar la adquisición de hábitos inadecuados; en otros, de forma correctiva, para superar las dificultades ya existentes; y, en todos, con una finalidad formativa, la de lograr buenos lectores.

6º El programa está diseñado para que el niño o la niña realice las actividades y las lecturas con total independencia y autonomía. Las **actividades**, gracias al conjunto de ayudas y apoyos de que dispone para

su realización, y que le permite trabajar sin apenas requerir atención del tutor o la tutora, autocontrolando su propio proceso de trabajo. Las **lecturas**, realizándolas y llevando a cabo su propia autocorrección gracias al archivo de voz que tiene incorporado el programa, que le permite detectar sus propios errores, tomar conciencia de ellos y evitarlos en lecturas posteriores.

7º Toda esta estructura responde, en sexto lugar, al objetivo básico de mejorar y potenciar la motivación y la confianza en sí mismo, aspectos, que según PISA 2000, forman parte esencial en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje (de la lectura).

8º El Programa tiene además un marcado carácter integrador puesto que los alumnos y las alumnas con dificultades en lectura son asistidos en el aula por el propio tutor o tutora. Todos los alumnos están realizando las lecturas, están inmersos en la misma actividad, por lo que puede, en caso necesario, dedicar más atención a aquellos que se la pidan, posiblemente los más necesitados.

9º El Programa demanda al alumno y a la alumna, por su propia estructura y características, un alto nivel de concentración: en las actividades, que debe resolver correctamente haciendo uso de las distintas estrategias que se le proporcionan para su resolución, y en las lecturas, que al estar controladas por el ordenador se ve obligado a seguir un ritmo y mantenerlo.

10º Se incluye como criterio de valuación la correcta expresión escrita de las palabras contenidas en la Unidad (ortografía). El Programa no pretende este objetivo ortográfico, pero sí el de conseguir que los alumnos y las alumnas reproduzcan correctamente las palabras con las que está trabajando y que suele acumular un importante número de errores, la mayoría por falta de atención.

11º El programa tiene como objetivo formar buenos lectores, interviniendo desde el 1º Nivel y continuando a lo largo de toda la Etapa Educativa de Educación Primaria.

El programa debe formar parte de un Plan de Lectura más amplio en el que estén implicados profesores, padres y alumnos que deben programar otras actividades. La lectura, como cualquier otro aprendizaje requiere técnicas (Programa Informático de Lectura) y prácticas sistemáticas (lectura en clase, en la biblioteca, en casa, etc.).

Consideramos, y así lo han manifestado cuantas personas expertas lo han manejado, que el PIL es un programa original, coherente, sistemático e integral, que además proporciona a todos los alumnos los resultados positivos esperados.

10. COMPONENTES BÁSICOS DE LA LECTURA

Dos son los componentes básicos de la lectura: el acceso léxico y la comprensión.

El acceso léxico, proceso consistente en el reconocimiento de las palabras, se inicia con la identificación previa de los patrones gráficos, percepción visual de las letras que forman cada palabra (A. Tapia)¹⁷, necesaria para acceder a su significado. Este proceso se puede producir de forma directa, cuando nos encontramos con una palabra familiar, que se encuentra en el denominado almacén de palabras o diccionario mental que posee el niño o la niña. Cuando nos hallamos ante una palabra desconocida o que nos resulta poco familiar, se accede de forma indirecta, a través del análisis de la palabra, que depende de otros factores, tales como nuestro conocimiento sobre el tema de la lectura, el contexto sintáctico y semántico y el uso estratégico que se hace del propio contexto (A. Tapia).

La rapidez con la que el niño o la niña reconozca los patrones gráficos, favorecida por la propia práctica, va a facilitar el acceso al significado de las palabras, mejorando la fluidez lectora que viene determinada por la exactitud lectora, es decir, la ausencia de errores en la pronunciación de las palabras, frases, etc.; la adecuada entonación, que interpreta los diferentes signos utilizados para determinar correctamente la palabra del texto; y la rapidez lectora, la velocidad a la que el alumno o la alumna lee las palabras, frases, párrafos y textos.

En consecuencia, la dificultad en el reconocimiento de los patrones gráficos, junto a la práctica que cada niño o niña tenga en su identificación, incrementa el tiempo empleado en cada fijación, lo que a su vez limita la memoria de trabajo, restando tiempo al reconocimiento del significado de las palabras, así como a la realización de inferencias necesarias para integrar su significado en una representación coherente del texto, obstaculizando el proceso de comprensión (A Tapia). De ahí que la facilidad y la precisión con la que reconocemos el significado de las palabras es una de las principales fuentes de las diferencias individuales de comprensión (Perfetti).

El segundo componente básico es la comprensión que engloba dos niveles:

El primero más elemental es la comprensión de las proposiciones del texto. Cada una de ellas es una unidad de significado. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de elementos textuales, proporcionada por el propio texto y los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso al léxico se considera los microprocesos y se producen de forma automática en una lectura fluida.

¹⁷ Alonso Tapia, J. "Claves para la comprensión lectora" Revista Educación nº extraordinario 2005.

El segundo, nivel superior de comprensión, se corresponde con la integración de la información obtenida del texto. Consiste en relacionar unas proposiciones con otras para lograr un todo, una representación coherente de lo que se está leyendo. Este segundo nivel es consciente y constituyen lo que se denominan macroprocesos, que son posibles a partir de los conocimientos que el niño o la niña tiene sobre aquello que está leyendo (conocimientos previos) y la propia estructura del texto.

Dicha comprensión es el objetivo fundamental del "acto lector" (Brunet) y es, en definitiva, lo que interesa y, al mismo tiempo, preocupa a los profesores y profesoras. Una comprensión que no debe limitarse a su aspecto literal o explícito, a lo que está escrito, a lo que se dice con palabras, sino que debe profundizar y llegar a comprender el contenido implícito o inferido, interpretando lo que el autor del escrito trasmite, pero no expresa literalmente, que no está incluida explícitamente en el texto. Por último, es importante un tercer aspecto relacionado con la comprensión del contexto, de la dimensión crítica por parte del lector o valorativa de la lectura realizada (E. Gómez-Villalba).

Para muchos la comprensión se logra cuando se entienden las palabras (vocabulario), se identifica el tema sobre el que habla el autor y se va estableciendo una cierta coherencia, aunque no se consiga una comprensión integrada de las ideas del conjunto del texto. Esto supone una construcción superficial. Es necesario realizar una comprensión profunda, resumiendo el significado central del texto y construyendo un modelo mental de la situación a la que hace referencia (A. Tapia).

A continuación se insertan distintos tipos de dificultades que impiden la adecuada comprensión del texto; dificultades con las que suelen tropezar los alumnos y alumnas menos capaces o poco diestros en el dominio de la lectura, todo lo cual hace que la experimenten como una actividad desagradable tratando de evitarla o de esforzarse lo menos posible y que A. Tapia resume brevemente. Un alumno o alumna tendrá problemas de comprensión si:

- a) Experimenta notables dificultades en la decodificación.
- b) Su conocimiento del léxico o del tema que está leyendo son escasos (Perfetti 1989).
- c) No sabe extraer el significado de las palabras del contexto (Stenberg y Powell, 1983).
- d) Su atención se centra en ideas secundarias que le impiden comprender lo esencial e integrar las diferentes ideas (Gemsbacher, 1993).

- e) No cuenta con estrategias para recapitular, hacer auto-preguntas y predicciones que son las que facilitan la integración de las ideas (Oakhill, 1994).
- f) No se representa mentalmente la situación a la que hace referencia el texto o no es capaz de lograrlo por falta de conocimientos.
- g) El texto tiene una gran dificultad, no siendo capaz de atender a los distintos elementos implicados en la comprensión, por limitaciones de su memoria de trabajo (Just y Carpenter, 1992).

La lectura a pasado a ser, como venimos observando, un proceso complejo en el que además de los aspectos mencionados en relación con la eficacia lectora, tiene otros componentes como los conocimientos previos del lector sobre el tema y su relación con el contenido del texto, la memorización, etc. La comprensión, en términos actuales, se basa en la interrelación o interconexión que se establece entre el lector (niño o niña) y el texto (autor).

¿Cómo se procede en el Programa a mejorar los aspectos básicos indicados?. ¿Cómo se enseña a los niños a mejorar la fluidez lectora y la comprensión?. ¿Cómo, en definitiva, se mejora la eficacia lectora?. ¿Cómo se desarrolla el interés por la lectura?

A. Para incrementar la fluidez lectora el Programa cuenta con un programa informatizado de lectura, compuesto por un conjunto de lecturas (de palabras no relacionadas, frases o párrafos y textos), un procedimiento lector específico y el autocontrol de la propia actividad.

B. Para desarrollar la comprensión cuenta con un conjunto de actividades lingüísticas, morfosintácticas, semánticas, de vocabulario y de comprensión (literal, inferida y de contexto, especialmente en los textos de lectura propiamente dichos), además de un procedimiento de autocontrol de la propia actividad.

C. Para mejorar la motivación y el gusto por la lectura, precisa, además de los aspectos que incluye el Programa, la Implicación efectiva del tutor o tutora mediante su participación activa y su intervención cognitiva.

- Planteamiento comprensión lectora en el Programa

Consideramos conveniente, por su interés e importancia, comentar de forma breve y global la formulación que el Programa Informático de Lectura hace de la comprensión lectora, partiendo de unos supuestos básicos, algunos de ellos ya comentados al referirnos a la Finalidad, y de su

desarrollo o procedimiento de resolución, comentado igualmente al tratar de los objetivos específicos de las actividades de vocabulario y comprensión.

En este apartado tratamos de justificar el planteamiento metodológico utilizado en el Programa Informático de Lectura en relación con la comprensión, aportando comentarios de distintos autores en relación con dicho tema.

1º El programa se centra básicamente en los cuatro primeros cursos, aunque su acción se extienda a toda la Educación Primaria

2º El programa va dirigido especialmente a los alumnos y alumnas que tienen dificultades, aunque su aplicación abarca a todos los alumnos y alumnas de la clase.

Estos dos aspectos han sido tratados en el apartado correspondiente a la Finalidad del Programa, por lo que no consideramos necesario volver a incidir en ellos.

3º La enseñanza de la comprensión lectora, como el de la fluidez lectora, es un proceso que se desarrolla gradualmente, por lo que es necesario programarla de manera adecuada.

Es necesario comenzar por textos cortos o frases, para posteriormente pasar a párrafos o textos breves y finalmente hacerlo con textos más largos de varios párrafos. Así mismo, se debe empezar por insistir especialmente en las ideas explícitas y , progresivamente, plantear preguntas de contenido implícito (Baumann, citado por Defior, pág 133).

En esta misma línea se expresa el Profesor Quintanal J. (Documento UNED Facultad de Educación) al hacer referencia a que se debe trabajar con textos cortos, cuidar el tipo de letra utilizada y su tamaño, así como hacer uso de textos completos, evitando fragmentos narrativos ("Desarrollo de competencias básicas en la E.P. desde la comprensión lectora").

4º En el modelo de Chall sobre la adquisición de la lectura, a la Fase I le corresponde la "lectura inicial o decodificación" de los 6 a los 7 años (1º y 2º curso de E.P.) y a la Fase II, la "consolidación y fluidez de la decodificación", de los 7 a los 8 años (2º y 3º de E.P.), que para Crowder, llegaría hasta 4º curso.

Dice Chall, que al final de la Fase II el niño comprende mejor cuando escucha que cuando lee. Su vocabulario oral sigue siendo mucho más amplio que el escrito cuando lee. De esta afirmación se deriva, por una parte, que en un principio el alumno o la alumna sea capaz de comprender contenidos que después no es igualmente eficaz para expresar por escrito; por otra, que con cierta frecuencia algunos niños recurran a la lectura oral para mejorar su capacidad de comprensión cuando lee un texto.

Al referirse a las “características” de esta Fase II, dice que “el niño lee historias simples, familiares y selecciones de lectura con creciente fluidez”.

Así mismo, al hablar de “cómo se adquiere”, indica que mediante “instrucción directa en habilidades de decodificación avanzadas; lecturas intensivas de materiales familiares interesantes (...) que ayudan a promover la fluidez lectora. También leyendo a un nivel por encima de su propio nivel autónomo para desarrollar así el lenguaje, el vocabulario y los conceptos”. (Defior, pág. 56).

Como se puede apreciar Chall, en estas dos Fases, se centra especialmente en la decodificación y su automatización, así como el la adquisición de vocabulario y conceptos.

En relación con la fluidez, aunque el programa parte de la velocidad del alumno o alumna, su rapidez lectora es sin duda más elevada, de manera especial a partir del 2º Ciclo. Primero, porque tiene que leer a un ritmo constante con independencia de las características de las palabras utilizadas, sobre todo en los textos de frases. Segundo, porque el programa prevé un incremento progresivo en función de la velocidad inicial de cada alumno o alumna.

Además, hemos comprobado de forma experimental, con los alumnos de 4º curso, que éstos tienen un potencial lector superior al puesto de manifiesto en sus lecturas habituales, cuando hace uso del programa informático, que obliga a los alumnos a leer más rápido de manera controlada. En una prueba realizada a tal efecto, pudimos observar cómo los niños llegaban a mejorar su rapidez un promedio de unas 45 pp/m.

5º Los documentos y programas consultados en su mayoría van dirigidos a alumnos y alumnas de la ESO y en algunos casos a los del 3º Ciclo de E.P. Difícilmente encontramos materiales específicos para los primeros cursos de Primaria.

Todos y cada uno de los aspectos especificado se han tenido presentes a la hora de confeccionar los distintos tipos de textos y de actividades, que junto a los procedimientos específicos utilizados en la fluidez y la comprensión Lectora, el Programa Informático de Lectura garantiza una enseñanza adaptada y gradual de ambos aspectos.

En el PIL se enseña al niño a comprender de la misma manera que lo haría el profesor o profesora. Si preguntamos al niño o a la niña por la que ha leído, posiblemente nos reproduzca la frase textualmente. Luego, el maestro o la maestra puede preguntar. Cualquier frase corta da para hacer preguntas. Por ejemplo “Antonio y Pedro son amigos” ¿Quiénes son amigos?, ¿Quién es amigo de Antonio?, ¿Cómo se llama el amigo de Pedro?, ¿Qué son Antonio y Pedro?, ¿Qué quiere decir que son amigos?.

La primera de las estrategias a utilizar, por parte del profesor o profesora, si no se produce una respuesta correcta a la primera pregunta, sería: "vamos a leer de nuevo el texto, fijate bien en lo que dice la frase". En una segunda intervención, a la vista de los resultados poco satisfactorios, sería: "Fijate bien en lo que dice la frase y dime cómo se llaman los dos niños de esta historia". Nuestra acción se centraría en una de las respuestas concretas: aísla un elemento y pregunta por él.

Y esto que hacemos con una frase corta mediando el profesor o profesora, podemos hacerlo con textos algo más largos a través del PIL. Este es su planteamiento: se le indica cuando una respuesta es correcta, pero no se le dice nada sobre los fallos. Dependiendo del número, puede que en una primera fase le diga que lea de nuevo el texto (1 ó 2 aciertos) y responda de nuevo, o que se dirija a una parte concreta del texto (si tiene 3 ó 4 aciertos) y busque la respuesta en una zona determinada del mismo (filas 4 a 7).

Como se puede comprobar no se trata:

a) De una mera evaluación del alumno o alumna en la que éste o ésta se limita a responder a unas preguntas y punto final de la actividad. El niño o la niña no saben que han hecho, es decir, si la respuestas son o no acertadas. No aprende nada, no reflexionan sobre su actuación o trabajo. Se limitan a leer y responder.

b) Puede que exista un apartado con las soluciones y el niño o la niña comprueben los aciertos y los errores. ¿Qué aprenden?. Nada. Sólo saben que han acertado un número suficiente de preguntas o, por el contrario, muy pocas. Reflexión: ¡me ha salido fatal! (confirma que no sabe leer) ; ¡ Fenomenal, he contestado bien todas las preguntas! (confirma que es un "tío" listo).

En nuestra propuesta no se hace una simple evaluación proporcionando los resultados. Se realiza un autocontrol de la actividad: el alumno o la alumna responde y acto seguido "comprueba" los resultados de su trabajo, número de aciertos y errores. Pero aquí no termina la actividad; debe continuar, tratando de responder de nuevo a los fallos detectados, leyendo el texto completo o parte de él y volver a comprobar. Y según los resultados, si aun se observa algún fallo, se le vuelve a insistir, leyendo las líneas en donde se supone que está la respuesta. En cada uno de estos intentos hay una ayuda adicional: se eliminan las respuestas incorrectas, reduciendo a tres o dos las alternativas propuestas. Esto es así porque a este procedimiento específico de autocontrol va ligado el principio de lograr éxito en la realización de la tarea.

Lo fundamental en este procedimiento es que se le obliga al alumno o la alumna a reflexionar, a pensar sobre su actividad, controlando en todo momento el proceso, siendo conciente de su actuación. El niño o la niña "aprende a aprender" utilizando estrategias básicas.

Una propuesta similar se proporciona en los textos de palabras cuando el alumno o la alumna deben responder a preguntas relacionadas con el vocabulario; cuando deben determinar el antónimo o el sinónimo de una palabra. Si el niño o la niña falla alguna pregunta, se le proporciona la definición de dicha palabra, ya que puede ser este el motivo de su respuesta incorrecta. Si aun persiste en el error, el paso siguiente es indicarle a) que consulte en el diccionario los sinónimos o antónimos de la palabra en cuestión. El objetivo es el mismo: que busque, indague, reflexione sobre el procedimiento a seguir en la resolución de la actividad; b) Que entre en la web, si dispone de Internet, y busque la palabra (antónimo o sinónimo) en el diccionario que se le facilita. Sólo tiene que escribir la palabra en cuestión y pinchar en la opción "antónimos" o "sinónimos".

De cuanto se ha indicado, se deriva una enseñanza importante: que este procedimiento puede generalizarlo y aplicarlo a situaciones nuevas. Por ejemplo, cuando está leyendo y no comprende una determinada palabra importante para comprender el contenido del texto. En este caso, como en el anterior, debe consultar el diccionario. También puede aprender que cuando quiere expresar una idea con sus propias palabras, si no sabe o no recuerda un determinado sinónimo, puede consultar el diccionario correspondiente que le facilite la citada palabra.

Por otra parte, no hay que olvidar que junto a estas actividades existen otras dirigidas a mejorar o potenciar determinadas habilidades lingüísticas con actividades tales como completar palabras o frases, ordenar palabras o frases, buscar la palabra definida en una frase, etc. Se trata de unas actividades previas que facilitan otros procesos de aprendizaje y comprensión lectora.

11. PROGRAMA DE LECTURA MQ & PROGRAMA INFORMÁTICO DE LECTURA (PIL-MQ)

El Programa de Lectura MQ viene experimentando, desde su puesta en práctica, sucesivas modificaciones. En este apartado nos centraremos sobre aquellos cambios que se han producido en torno al Material de Lectura MQ y que a dado lugar, a través de un largo proceso, al Programa Informático de Lectura (PIL-MQ).

Para lograr una visión de conjunto, vamos a tratar de resumir brevemente algunas de las cuestiones tratadas con anterioridad en distintos apartados, añadiendo algunos comentarios y puntos de vista complementarios.

En un principio, como ya se ha comentado, el Programa estaba formado por el Material de Lectura, que se distribuía en Unidades de trabajo del alumno o alumnas y que se agrupaban, a su vez, por Niveles. Inicialmente comprendía los niveles de 2º a 4º y cada uno de ellos contaba con 30 unidades (15 de palabras y otras 15 de frases), divididas en bloques de 5 unidades de palabras y otras 5 de frases. Esta estructura se modificó después de comprobar que nunca se llegaba a desarrollar el programa completo, y que, por otra, era necesario hacer extensible el Programa a otros cursos, especialmente a 1º de Educación Primaria. Cada Unidad de trabajo estaba constituida por un texto de lectura, de palabras no relacionadas o de frases o párrafo, y de unas actividades relacionadas con los citados textos.

La aplicación práctica del Material de Lectura consistía en el desarrollo de una Unidad semanal a cargo de todos los alumnos y alumnas de la clase, incluidos los niños o niñas con déficit intelectual "leve" (siempre que supiesen "leer").

Tras una breve charla por parte del Tutor o tutora en torno al contenido de la unidad y de la finalidad del trabajo que iban a desarrollar, cada niño o niña comenzaba su tarea de forma autónoma. La primera actividad iba referida a la lectura de palabras con cierta dificultad (diptongos, palabras con tilde), o menos usuales, pese a que todos los textos están adaptados en dificultad para cada nivel, y, la segunda, a la lectura del texto en sentido horizontal y vertical, siguiendo el procedimiento lector específico del Programa. A continuación se pasaba al resto de las actividades, hasta un total de doce o trece (según textos de palabras o frases). Concluida la sesión que solía durar entre 45 y 60 minutos, el tutor o tutora recogía los cuadernillos y posteriormente comprobaba el trabajo realizado por cada alumno o alumna, especialmente de aquellos que podían tener más dificultades.

A través de este seguimiento el tutor o la tutora podía saber con objetividad cómo había trabajado cada niño o niña: actividades bien

realizadas, con algún error, incompletas, ignoradas o no realizadas por falta de tiempo. Esto le permitía proceder a realizar las orientaciones oportunas a cada uno de ellos.

Sin embargo, en relación con la lectura, se plantearon varias interrogantes: ¿leen todos los niños?, ¿aplican correctamente los tres pasos del procedimiento lector?, ¿cometen errores?, ¿qué tipo son más frecuentes?

Se observó que algunos alumnos pasaban directamente a las actividades; que otros, leían, pero no realizaban correctamente los tres pasos del procedimiento. Respecto a cómo leían, no se tenía ninguna evidencia. *En resumen, no se disponía de ningún medio para controlar el procedimiento lector en ninguno de los aspectos señalados, y mucho menos en el cómo se había realizado la lectura.*

Esto condujo a tomar una actitud más directiva, haciendo que el tutor o la tutora interviniese en el proceso lector controlando los distintos pasos al conjunto de los alumnos y alumnas de la clase. No obstante, esto no garantizaba que el niño o la niña estuviese leyendo y, menos aún, que practicara los tres pasos de forma correcta. Además, iba en contra del criterio de autonomía que el programa plantea dentro de sus principios básicos.

Era necesario buscar una alternativa más eficaz y correcta, por lo que se pensó en la conveniencia de proceder a la *informatización* del Programa con dos objetivos: de una parte, garantizar la lectura, la correcta utilización del procedimiento lector en sus tres pasos y controlar la forma de leer del alumno o alumna y, de otra, respetar el principio de autonomía. Esto, en consecuencia, implicaba que el Programa debía caracterizarse por su sencillez en el desarrollo y por un sistema de control que permitiese saber qué y cómo trabajaba el alumno o la alumna en cada situación.

El Programa, como se ha indicado, se planteó desde un primer momento como una actividad autónoma. El motivo, entre otros, por el que se considera conveniente esta forma de trabajo individual, radica en que se puede fomentar aspectos de la lectura que el Programa quiere evitar, especialmente las regresiones y las lecturas orales colectivas. Con el Programa Informático el niño o la niña lee individualmente, mejor o peor, pero evita el refuerzo negativo procedente, a veces, del propio compañero, mediante expresiones directas o como resultado de compararse personalmente con él o ella.

Es evidente que la importancia dada al procedimiento lector propuesto radica en que va encaminado a eliminar o minimizar los distintos problemas derivados de la práctica actual: defectos lectores más frecuentes (omisiones, sustituciones, etc.), especialmente el fomento de las regresiones, en aquellos casos en los que el niño o la niña ya a cubierto, en mayor o menor grado, el "proceso de aprendizaje lector" (alumnos de 3º en adelante). Pero desde la perspectiva de 1º y 2º nivel, cuando aún no se han

consolidado ciertos tipos de errores, el procedimiento lector introduce al niño en un sistema que le va a permitir la adquisición de un tipo de lectura ideovisual. De ahí la importancia que adquiere la informatización de la lectura a partir de 1º, cuando comienza a establecer la primera correspondencia entre grafema y fonema. Su objetivo no es sólo reforzar esta relación, sino además hacerlo mediante un recurso que es el camino perfecto para hacer de él un buen lector. Un lector que lee con la vista (sin subvocalizaciones), que procesa palabras completas o conjunto de ellas, la denominada lectura biléxica (Vaca Uribe), que lo hace a un ritmo constante (lo mismo palabras cortas que largas), y que desarrolla la fluidez. Todo ello, le va a permitir un dominio lector, logrando que la decodificación o descifrado quede desatendido (Secadas), automatizado (Crowder), centrando su atención en el significado de las palabras y en el contenido del texto, favoreciendo la comprensión del mismo, aprendiendo a aprender.

Entre los años 2002 y 2004 se fue elaborando el programa y, por supuesto, mejorándolo, mediante la práctica, dándole una nueva configuración. A partir del 2004 se aplicó por primera vez el programa completo: las actividades de trabajo en papel y lápiz y las lecturas a través del programa informático.

El citado programa hizo posible controlar que todos los niños y niñas leyesen y practicasen correctamente el procedimiento específico de lectura, consistente en los tres pasos o formas diferentes de leer el mismo texto. Además se logró responder satisfactoriamente al cómo leía el niño o la niña.

Esto fue posible gracias a la incorporación en el programa de un archivo de voz. El niño o la niña debía leer el texto utilizando unos auriculares y un micrófono de manera que a la vez que leía se iba grabando la lectura realizada. Esta grabación después era oída por el propio alumno o alumna que le permitía ser consciente de su trabajo, de cómo había leído, de los aciertos y posibles errores, lo que le posibilitaba para poder rectificarlos en posteriores lecturas, autorregulando su propia actividad.

Había comenzado un nuevo periodo, ya que a continuación nos fuimos planteando otras cuestiones. Una de ellas afectaba al programa en su estructura inicial. Nos referimos a que una vez elaborado el programa informático de lectura, era preciso incorporar las actividades correspondientes con las que se pudiera valorar y favorecer el propio proceso de comprensión. La incorporación de las actividades de vocabulario y comprensión al programa informático permitió, a la vez, su replanteamiento, pasando de simple actividad de evaluación y enseñanza de la fluidez lectora, a la de procedimiento de intervención para contribuir a la enseñanza de la comprensión lectora, ya que ahora el programa informático permitía un planteamiento distinto, sumando al de autocontrol de la actividad el de procedimiento de enseñanza-aprendizaje, mediante la aproximación a la respuesta correcta, a través de una serie de intentos sucesivos, y la incorporación de un conjunto de estrategias básicas, así como la introducción de las preguntas de tipo inferidas y de contexto, en los textos propiamente dichos.

Esto obligó a tomar la decisión de relacionar directamente con cada lectura aquellos aspectos que hacían referencia explícita a su contenido. Concretamente las actividades de vocabulario sobre antónimos y sinónimos, que pasarían a relacionarse directamente con las lecturas de palabra, y las actividades de comprensión, que pasarían a relacionarse con las lecturas de frases o párrafos y, más adelante, con las de textos.

La lectura y el procedimiento lector habían desaparecido de las unidades originales. La lectura en la unidad de trabajo del alumno o la alumna quedaba desposeída del aspecto más importante, que implica el procedimiento de enseñanza de la fluidez lectura. También habían desaparecido totalmente una serie de actividades de vocabulario y comprensión del contenido del texto de lectura. Así pues, la unidad se limitaba a unas actividades de tipo perceptivo visual (no precisamente las de mayor interés), las lingüísticas, morfosintácticas y semánticas.

Siguiendo el proceso evolutivo iniciado hacía unos años con motivo de la lectura, fue ganando terreno, día a día, la idea de proceder a informatizar las restantes actividades. Y así se dio paso a su transformación definitiva: había que ver qué actividades podían ser informatizadas y que otras no eran fundamentales. Dentro de estas últimas consideramos que se podría prescindir de las de tipo perceptivo visual, ya que de alguna manera estaban inmersas y presentes en cada una de las restantes actividades, aunque no de una manera prioritaria. Junto a éstas, otras como las que implicaban responder a un por qué; las de carácter complementario, y, por último, las que en algún momento pedían la realización de un dibujo: "haz un dibujo relacionado con la lectura".o "sobre lo que has leído", etc.

Realizado el proceso de selección, se redujo este grupo de actividades a cinco para los textos de palabras y otras cinco para los de frase. Desde este momento todo el programa había experimentado una serie de modificaciones y se había estructurado en su versión informática. Había hecho su aparición el Programa Informático de Lectura (PIL-MQ)

Hemos considerado necesario realizar las aclaraciones que han precedido, ya que ello nos permite conocer la dinámica seguida por el programa, en el transcurso de estos últimos años. Logrado un objetivo, nos planteándonos de inmediato el siguiente, dando la impresión de que no había final. Pero era evidente que cada día estábamos más cerca de lograr lo que queríamos: informatizar las lecturas y todas las actividades. Sin embargo, siempre pesó significativamente la versión original, ya que la escuela está habituada a trabajar con cosas tangibles, especialmente con el papel y el lápiz. Pero teníamos que mirar al futuro y ello nos obligaba a continuar el camino iniciado hacia la informatización del programa.

Consideramos que el proceso de modificación del Material de Lectura originario hasta el actual Programa Informático de Lectura, ha quedado suficientemente tratado para entender las razones primeras que condujeron

a los cambios iniciales, así como el proceso posterior que dio como resultado su total transformación, llegando a sustituirlo.

En resumen, desde que el Programa de Lectura MQ se transforma en el Programa Informático de Lectura (PIL-MQ), se suceden una serie de fases o versiones que sintetizamos a continuación:

1ª Fase o versión: Se estructura el Programa de Lectura MQ original. La tarea fundamental se centra en las modificaciones experimentadas por las actividades, con el objetivo de adaptarlas y graduarlas a los cursos a los que iba dirigido.

2ª Fase o versión: Se procede a la informatización de los textos de lectura y se reestructuran las unidades de trabajo.

En este momento el Programa se distribuye en dos partes: una formada por la lectura de los textos en el ordenador y, otra, por la realización de las actividades en papel y lápiz. En primer lugar se leía el texto y en otro momento se desarrollaba la Unidad. Por otra parte, las unidades de trabajo se distribuyen de 1º a 5º y se modifica la organización interna de las mismas.

3ª Fase o versión: Se incorporan a los textos de lectura las actividades de vocabulario y comprensión. Además, se incrementa sustancialmente el número de textos de lectura .

Se consideró necesario asociar a cada texto de lectura la realización de algunas actividades referidas a cada tipo de texto. En consecuencia, se programó la realización de dos grupos de actividades: las de vocabulario (de sinónimos y antónimos), para los textos de palabras y los de comprensión, para los de frases.

Al mismo tiempo, se procedió a introducir un mayor número de lecturas de ambos tipos, con sus respectivas actividades de vocabulario y comprensión. No hay que olvidar, que en la segunda fase se produjo una reducción del número de unidades de cada nivel.

4ª Fase o versión: Se completa la informatización del resto de las actividades y se incorporan los textos de lectura propiamente dichos. Además, se introduce un cambio sustancial en el procedimiento de resolución de las actividades.

Con este nuevo paso, todas las actividades del programa quedaban informatizadas, por lo que el Programa de Lectura MQ pasó a denominarse, en su nueva versión, Programa Informático de Lectura (PIL-MQ) "Leer y Comprender"

Esta última fase era consecuencia inevitable de todo el proceso anterior. El resto de las actividades se distribuyen en grupos de 5 tanto para los textos de palabras, como para los de frases. También significó un cambio sustancial en el método de resolución de las actividades, lo que

permitió acentuar el procedimiento de enseñanza de la comprensión, introduciendo estrategias básicas que permitían al alumno y a la alumna “aprender a aprender” y a “generalizar”.

La suma de los nuevos “textos” supuso introducir un modelo lector que cerraba el proceso de enseñanza de la lectura: partiendo de la unidad mínima de lectura, la palabra, se pasaba a la lectura de fragmentos de frases y, por último, se volvía de nuevo a plantear el texto para su lectura por líneas de margen a margen, como forma más habitual de lectura de los alumnos.

12. MATERIAL DE LECTURA

El Material de Lectura es lo que originariamente ha venido constituyendo el material de trabajo (actividades) del alumno o la alumna, distribuido en 30 unidades para los cursos de 2º, 3º y 4º y un programa informatizado para la lectura de textos.

Al paso del tiempo, como se ha expuesto, el material de lectura ha ido experimentando continuas modificaciones de las unidades, de su disposición y distribución, así como un proceso de transformación que ha concluido con la elaboración del Programa Informático de Lectura MQ en el que actividades y textos están informatizados. Veamos brevemente este proceso evolutivo.

Cada Unidad constaba, en principio, de un texto de lectura (de palabras no relacionadas o frases), dirigidos a mejorar la fluidez lectora y un conjunto de actividades referidas a las citadas lecturas, dirigidas a mejorar las habilidades lingüísticas y de comprensión de los alumnos.

Esta primera estructura del Material ha experimentado una serie de modificaciones en lo referido a la distribución de las unidades por nivel y su disposición dentro del mismo, así como de las actividades, los textos de lectura y el propio programa informático.

La experiencia, en los años en los que hemos venido aplicando el Programa de Lectura, nos iban indicando de forma clara que era casi imposible lograr la realización de las treinta unidades programadas para los cursos 2º, 3º y 4º de E. Primaria. En el mejor de los casos, cuando se ha insistido en desarrollar todas las unidades, se ha logrado, con gran esfuerzo, llegar a la veintidós. Esto se puede considerar un gran éxito. Es cierto que a una unidad por semana se podrían aplicar todas, motivo que inicialmente fundamentó la primera estructura, pero no lo es menos que, a lo largo del curso, surgen una serie de actividades que hace imposible cumplir ese objetivo.

Esa misma experiencia nos ha llevado a realizar otra modificación respecto al orden de las unidades. Inicialmente se organizaron por bloques de cinco unidades: de la 1 a la 5 de palabras, de la 6 a la 10 de frases y así sucesivamente. Las de palabras se iban alternando, cada cinco, con las de frases. En una primera remodelación, se pensó en colocar todas las de palabras juntas, de manera que éstas se desarrollaban en primer lugar y después todas las de frases. Esta modificación se realizó porque se pensó que era más fácil trabajar con palabras, que hacerlo con frases. Tenía el inconveniente de que las unidades de frases casi no se tocaban, no se llegaba más allá del primer bloque, en el mejor de los casos, por lo que en su mayoría quedaban sin realizar.

A la luz de la práctica escolar, se consideró que el alumno a la alumna debería trabajar simultáneamente con palabras y con frases. No hay que olvidar que las actividades están diseñadas de manera que todos los niños pueden realizarlas. Y que éste está habituado a trabajar con frases, por lo que no se consideraba natural agotar un tipo de textos (palabras) para dejar paso luego a las frases. Por otra parte, hacía posible incrementar la realización el número de unidades de frases. En consecuencia, el orden final establecido trabaja alternativamente con palabras y con frases: una de palabras, otra de frases y así sucesivamente.

La redistribución de unidades por nivel y el desarrollo alternativo de unas y otras (palabras – frases) ha hecho necesario replantearlas en ambos aspectos, cambiando su ubicación (por nivel) y su distribución dentro del mismo.

Por otra parte, al hacer extensivo el Programa a los alumnos de 1º, creímos conveniente introducir, para su realización durante el 2º - 3º trimestre, cuando se supone que los alumnos han logrado establecer todas las correspondencias grafema-fonema, la realización de algunas unidades. No hay que olvidar que con la nueva Ley de Calidad de la Enseñanza, el aprendizaje de la lectoescritura se inicia en el 2º Ciclo de Infantil, por lo que muchos niños llegan a 1º de E.P. con muchos conocimientos adquiridos, facilitando su aprendizaje sistemático en el citado curso.

Partiendo de lo expuesto, se procedió a la reestructuración de las unidades, quedando de la siguiente manera:

1º con 10 unidades, a desarrollar durante el 2º y 3º trimestre. Estas unidades fueron sacadas de las de 2º (cinco de palabras y otras cinco de frases).

2º con 20 unidades, las que restan originariamente de este mismo nivel.

3º con 20 unidades de las treinta iniciales. Las diez primeras (cinco de palabras y cinco de frases) han sido eliminadas, ya que desplazar las diez últimas a 4º suponía bajar el nivel de dificultad.

4º con 20 unidades de las treinta iniciales. Las diez últimas pasan a 5º.

5º Con 10 unidades, procedentes de las diez últimas de 4º para su desarrollo en el primer trimestre.

En el cómputo global se han perdido 10 unidades de 3º, pero se ha logrado una redistribución equilibrada, incorporando a 1º y 5º en la realización de actividades.

Las unidades de lectura han sido igualmente reestructuradas. Además, se ha considerado necesario incrementar el número de éstas, por lo que cada nivel consta de un mayor número de textos de lectura.

El 1º Nivel, como se ya ha explicado, consta de más de 100 textos de lectura, dentro de los que se han incluido los 10 textos correspondientes a

las unidades de trabajo del alumno y otras 15 complementarias; en total 25 unidades. Estas unidades se distribuyen: 5 de lectura de palabras; 5 de lectura de palabras biléxicas, y 15 de frases.

Los textos biléxicos se formaron en base a las palabras previamente trabajadas en la unidad anterior, distribuidas en tres columnas. La experiencia con estas unidades nos ha obligado a reestructurarlas para hacerlas viables. Al utilizar la misma velocidad que para la lectura de palabras, ésta se duplica automáticamente (son dos palabras), por lo que resultaba casi imposible realizarlas con un mínimo de éxito (el niño tenía que recurrir con mucha frecuencia a la opción de pausa). En consecuencia, se elaboró un recurso para hacer compatible su realización, con el éxito en la misma. En este nivel de 1º, se redujo a dos el número de columnas, lo que disminuyó la dificultad, pero no fue suficiente, ya que la velocidad seguía duplicada, por lo que se procedió a introducir entre ambas columnas una tercera, pero sin palabras. Esto distanció en tiempo de ejecución en la lectura horizontal, pero no en la vertical. No obstante, la situación mejoró sustancialmente ya que entre una columna y otra mediaba un tiempo (ejecución de la segunda columna sin palabras), lo que permitía la lectura, aun cuando se quedase atrás el alumno, por lo que no necesitaba recurrir a la opción pausa. Otro aspecto que contribuyó a su efectividad, es que el niño tenía menos dificultad en la lectura vertical que en la horizontal.

Este mismo criterio fue aplicado a las 10 unidades del 2º Nivel, con la única variante del número de filas, que se mantiene similar en las cinco primeras (10 filas en cada columna) y se incrementó hasta 15 filas por columna, en las cinco restantes.

El esquema en el 1º y 2º Nivel sería:

1ª columna	2ª columna	3ª columna
Palabra	-----	Palabra

En el nivel de 2º se incluye 40 unidades: 20 de ellas coincidentes con los textos de las unidades correspondientes y otras 20 nuevas e independientes, es decir, sin actividades lingüísticas, pero sí de vocabulario y comprensión. La particularidad de estos textos nuevos es que constan de un mayor número de palabra e incluyen también fragmentos de frases de hasta dos palabras (textos de 3º Nivel).

Los niveles de 3º, 4º y 5º constan de 40 textos de lectura, cuarenta más de los que corresponden a las unidades de trabajo del alumno. Veinte de ellos siguen los mismos criterios que los anteriores en cuando a las actividades de vocabulario y comprensión, así como al mayor número de palabras y la existencia de fragmentos de una a tres palabras.

El nivel de 6º consta de 32 unidades. Ninguna se corresponde con las actividades originarias, puesto que no existen, pero todas las lecturas tienen incorporada la actividad de vocabulario y comprensión, además de

ser más extensas e incluir preferentemente fragmentos de dos y tres palabras.

Con posterioridad, los Niveles 3º, 4º, 5º y 6º se incrementaron en 20 unidades más cada uno, de los denominados textos propiamente dichos, lo que hace un total de 60 textos para 3º, 4º y 5º y de 52 para 6º. Estos textos son más largos y complejos en su contenido. Además no están distribuidos por fragmentos, sino por líneas completas de margen a margen y se leen por líneas completas. También incorporan actividades de vocabulario y comprensión. Estas últimas, incorporan, además de preguntas de tipo literal, otras de tipo inferido y de contexto.

12.1 TEXTOS DE LECTURA

El Programa de Lectura trata de conseguir una serie de logros a través de tres aspectos básicos del Material de Lectura:

1 Mediante la realización de **Actividades** programadas. Hay que distinguir entre las actividades dirigidas a mejorar las habilidades lingüísticas y aquellas otras encaminadas a potenciar el vocabulario y la comprensión.

a) Las *actividades lingüísticas* están relacionadas con algunos de los textos de lectura, los originarios, e incluyen una serie de ejercicios adaptados y graduados en dificultad y un procedimiento de autocontrol de la propia actividad. Son un conjunto de actividades destinadas a ejercitar habilidades lingüísticas, morfosintácticas y semánticas.

b) Las actividades de *vocabulario y comprensión*, también van dirigidas a todos los alumnos y alumnas de la clase y están relacionadas con los textos de lectura de cada nivel: actividades de vocabulario, referidas a los textos de palabras, y actividades de comprensión, articuladas con las lecturas de frases y de textos.

2. Mediante la utilización de **textos de lectura**, especialmente diseñados, adaptados y graduados en dificultad; la utilización de un procedimiento específico de lectura y de autocontrol del propio proceso.

3. El uso de un procedimiento de **intervención cognitiva** por parte del tutor o tutora que permita a los alumnos y a las alumnas reflexionar sobre sus propias dificultades, conocerlas y aprender a solucionarlas (qué, cómo, por qué), tanto en lo referido a las actividades en general, como a la lectura de los textos (J. Mora) ¹⁸, y de su participación activa en el proceso

¹⁸ J. Mora Roche “Curso Formativo del CEP sobre “El diagnóstico metacognitivo” 2005

de enseñanza-aprendizaje de la comprensión, incidiendo en el vocabulario y en las ideas previas de los alumnos y alumnas sobre el contenido del texto.

12.1.1 Objetivos Generales de los textos de lectura

Estos objetivos tratan de **evitar que cualquier aspecto del proceso lector pueda dificultar la comprensión lectora, objetivo último y fundamental del acto lector.**

Garantizar una adecuada comprensión de la lectura, tratando de **prevenir** la adquisición de hábitos inadecuados que deriven en errores usuales, y puedan condicionarla.

Asegurar la correcta comprensión de palabras, frases, párrafos y textos, tratando de **corregir** los errores lectores más importantes y frecuentes de los alumnos y alumnas, que puedan condicionarla, influyendo significativamente sobre la eficacia lectora (comprensión y fluidez).

Propiciar la adquisición de una lectura comprensiva e ideovisual, tratando de **enseñar** a los alumnos un procedimiento lector adecuado que lo haga posible.

En otros términos diríamos que existe un único objetivo que es el de proporcionar una lectura eficaz, comprensiva y fluida, a través de un procedimiento lector específico, que, al mismo tiempo, prevenga la aparición de formas incorrectas de lectura, y que, en caso de que éstas se produzcan o existan con anterioridad, las corrija, especialmente las referidas a las regresiones, a cualquiera de las formas de subvocalización, incluida la lectura mental, u otros tipos de errores tales como el silabeo, las sustituciones, inversiones, etc.

12.1.2 Objetivos Específicos de los Textos de Lectura

Al hacer referencia a los objetivos específicos de los textos de lectura queremos hacer especial alusión a los que con posterioridad se añaden y perfeccionan gracias al programa informático de textos. Con ello, pretendemos resaltar la importancia de la informática en el logro de los objetivos del programa.

Nota: Podemos ayudarnos en este apartado consultando el "procedimiento lector específico de lectura" que, por razones metodológicas, exponemos más adelante.

a) *Favorecer la comprensión de palabras y textos mediante la realización varias lecturas del mismo escrito para automatizar su procesamiento, posibilitando el éxito en lecturas posteriores.*

La lectura reiterada de palabras o textos, permite interiorizar la imagen visual de cada palabra, especialmente de aquellas que aparecen con menos frecuencia o que tienen mayores dificultades, lo que más tarde favorecerá la correcta escritura (ortografía). Por ello, en el procedimiento lector, se procede a su lectura (primer paso) en sentido horizontal y vertical.

La informatización de los textos en este objetivo no añade nada nuevo, salvo los aspectos derivados de la correcta señalización de cada palabra en el primer paso (su aparición y desaparición está controlada por el niño). Sí lo hace en lo referido a la práctica de la lectura horizontal.

b) Proporcionar unos textos adaptados y graduados en dificultad, en su forma (palabras) y en su contenido (significado), que permitan al niño o a la niña ir progresando paulatinamente sin sobresaltos.

No obstante, para evitar un cúmulo de palabras desconocidas o dificultosas, los textos (palabras y frases) están graduados en dificultad (palabras no relacionadas) y adaptadas (textos de frases) seleccionando las palabras más conocidas y los contenidos más acordes con las ideas y conocimientos previos del alumno.

Este objetivo no experimenta cambio alguno con la informatización de los textos, se mantiene en sus mismos términos, ya que, como podemos deducir, hace referencia a los textos, no al procedimiento lector.

c) Garantizar una adecuada comprensión lectora mediante la práctica de la lectura de palabras, frases y textos, reduciendo al mínimo la presencia de palabras desconocidas, por su contenido o características físicas, que facilite una lectura fluida y sin errores.

Todos estos ejercicios, así como la graduación y adaptación, van encaminados a minimizar las dificultades en el reconocimiento de las palabras, para facilitar los pasos siguientes del procedimiento lector (pasos 2º y 3º) y asegurar la correcta comprensión del texto. Trata, por tanto, de evitar que se produzca cualquier tipo de errores lectores (omisiones, sustituciones, etc.)

Este objetivo, al igual que el anterior, va referido más a las características del texto que a informatización, por lo que en esencia se mantiene en los mismos términos.

d) Facilitar la lectura comprensiva de las frases y textos en su conjunto, poniendo al alumno o la alumna en situación en la que deba captar globalmente una o varias palabras, favoreciendo la amplitud visual.

Una vez leído el texto (primer paso) en sentido horizontal y vertical, tiene lugar la lectura del 2º paso, que al desaparecer la palabra, según la velocidad programada, debe captarla con la mayor rapidez posible, lo que le obliga a visualizarla de forma global. Este proceso se irá complicando a

medida que las palabras sean más largas, complejas, etc., o que incluso aparezcan dos o tres palabras de manera simultánea. En consecuencia, trata de evitar la presencia de otro conjunto de errores frecuentes, tales como el silabeo, la subvocalización e incluso la regresión. Defectos lectores que comprometen seriamente la comprensión de palabras, pero especialmente de frases, párrafos y el propio texto globalmente.

Este objetivo hace referencia directa al PIL que regula la desaparición rítmica de cada palabra y garantiza su correcta realización (la aparición de cada palabra está controlada por el alumno, pero no su desaparición, que tiene lugar en función de la velocidad programada).

e) Desarrollar una lectura eficaz, es decir, comprensiva y fluida, manteniendo un ritmo lector constante, adaptado a las posibilidades del alumno o la alumna, que permita leer sin dificultad palabras cortas – largas, familiares – menos familiares, concretas – menos concretas, etc., aproximándolos al procedimiento utilizado por el buen lector.

Cada alumno tiene programada una velocidad determinada, en función de la evaluación inicial realizada, que es la misma para todas las lecturas. Esto supone que, en el 3º paso (las palabras aparecen de manera sistemática a un mismo ritmo), a medida que las palabras son más largas, complejas, menos usuales, etc., se le exige un mayor esfuerzo, ya que el tiempo de que dispone para leer cada una de ellas es el mismo. Esto sucede de la misma manera con los textos de frases, en los que se enfrenta a palabras, o fragmentos de frases, de distinto tamaño y estructura silábica.

En todos los casos la velocidad permanece constante, lo que le obliga a mantener un determinado ritmo, una secuencia casi permanente. Este procedimiento lector pone al alumno en circunstancias similares a la de un buen lector que mantiene un ritmo casi constante con independencia de las palabras que formen el texto. Por otra parte, al tener que enfrentarse a fragmentos de frases (dos o tres palabras de manera simultánea), obliga al alumno a la alumna a realizar una lectura globalizada, mejorando su amplitud y rapidez perceptivo visual. Sin duda alguna, cuanto más global sea la lectura, en mejores condiciones estará el niño o la niña de lograr una comprensión correcta del contenido del texto. Es evidente que sólo el PIL garantiza este objetivo plenamente.

f) Hacer uso simultáneamente de la lectura horizontal y vertical, como procedimientos habituales en libros, artículos, etc.

Los textos normalmente aparecen impresos por línea, de margen a margen, o por columnas. El primer modelo es más propio de los manuales que normalmente maneja el niño, así como de numerosos escritos; la lectura por columna es más común en otros textos, especialmente en periódicos, revistas etc.. Se pretende que el alumno se habitúe a leer de las dos maneras en las que puede encontrar un escrito.

El PIL da un giro importante en este aspecto, ya que incorpora y prioriza la lectura horizontal. Añade una nota de objetividad, ya que la lectura horizontal, de izquierda a derecha, es la más habitual, y su aplicación completa (los tres pasos) enriquecen el procedimiento lector.

g) Fomentar la lectura biléxica en el 1º Ciclo, como paso previo a la lectura de fragmentos.

La lectura biléxica (Vaca Uribe)¹⁹ constituye un paso intermedio entre la lectura de palabras y la de frases. Son los mismos textos de palabras a los que se añade otra palabra, generalmente un determinante, por lo que siempre aparecen dos palabras en cada fragmento. Una vez que el alumno ha leído el texto de palabras, la unidad siguiente le plantea la lectura biléxica de esas mismas palabras. Así se estructura un tipo de lectura más compleja en la que cada palabra de manera independiente está, o debe estar, automatizada, desatendida (Secada y colaboradores)²⁰, por lo que debe centrar el esfuerzo en lograr visualizar ambas a la vez. Este tipo de lectura se limita a los dos primeros niveles (1º y 2º). Es especialmente difícil acostumbrar a este tipo de lectura a los alumnos de 1º que realizan fijaciones más cortas, generalmente de palabras, por lo que tiene especial interés para ellos. Es una manera de forzar su propio proceso evolutivo dentro del aprendizaje lector.

Este modelo de lectura es una incorporación posterior al diseño inicial, que se considera necesaria para ir paulatinamente introduciendo al alumno en un modelo de lectura que deberá practicar más adelante.

h) Favorecer la autocorrección y el trabajo autónomo del alumno, a través del procedimiento de grabación y comprobación de la lectura (archivo de voz)

El Programa desde un primer momento se planteó la conveniencia de que todo el desarrollo de la lectura la realizase el alumno de manera autónoma, por lo que está programada para que el alumno la ejecute sin precisar ayuda externa, tanto en lo referido a su realización, es decir, el desarrollo de los tres pasos de la lectura horizontal y vertical, como al control de la misma, es decir, la detección de errores y posible corrección de los mismos.

Por otra parte, en todas las unidades de 1º a 6º, también puede llevar a cabo de forma autónoma, la evaluación del nivel de vocabulario (textos de palabras) y de comprensión (textos de frases)., favoreciendo la autocorrección de manera cognitiva,

¹⁹ Vaca Uribe, J. Investigación sobre “Inteligencia artificial y psicología genética de la lectura”

²⁰ Alfaro y Otero (SECADAS) “**El aprendizaje de la lectura**: análisis del proceso a través de las actividades propuestas en los métodos de enseñanza”.

Este objetivo de evidente importancia viene por completo de la mano del PIL. Nada o casi nada, se podría planificar inicialmente en este sentido. Es una innovación necesaria que se introduce gracias a las posibilidades de la informática.

i) Favorecer una intervención cognitiva, por parte del alumno, o del propio tutor, que conduzca al conocimiento de sus dificultades de comprensión y/o defectos lectores, reflexione sobre ellos y trate de superarlos

Como se acaba de indicar, la grabación de la lectura realizada y su posterior comprobación, mediante la audición de la misma, permite al alumno localizar los fallos que se hayan producido, reflexionar sobre ellos y evitarlos en una lectura posterior. Es posible que algún error lo pase por alto, no sea consciente de él, y en la siguiente lectura continúe manteniéndolo. Por ello, el seguimiento que, en cada caso, realice el tutor, podrá evidenciarlo y proceder éste a hacérselo saber al alumno, mediante una intervención cognitiva.

Este aspecto se incorpora a través del PIL a los objetivos específicos en la medida que es el propio alumno, a través del archivo de voz, el que controla su propio proceso, pudiendo determinar errores, y corregirlos en lecturas posteriores. Autocontrola su propio proceso de aprendizaje lector.

Respecto a las actividades de vocabulario y comprensión referidas al texto leído (palabras o frases), el Programa cuenta con un procedimiento que permite al tutor o la tutora conocer la forma de trabajar que ha seguido el alumno.

El análisis de cuanto se ha venido exponiendo podríamos resumirlo en tres objetivos básicos dentro de este apartado:

** Favorecer en el alumno o en la alumna un nivel de comprensión satisfactoria, fomentando el uso adecuado de sus habilidades perceptivas visuales en amplitud y movilidad ocular, que evite la fijación en los elementos parciales de las palabras (silabeo), potenciando su captación global y fluida.*

** Posibilitar que el alumno o la alumna se centre en el contenido del texto, incidiendo, lo antes posible, sobre el proceso de aprendizaje lector, para propiciar una lectura global, que posibilite pasar de la lectura fonográfica a la lectura ideográfica en el mínimo espacio de tiempo.*

** Proporcionar al alumno o a la alumna un satisfactorio nivel de comprensión, mediante la adquisición de una técnica lectora, sustentada en la aplicación de un procedimiento lector específico, basado en tres pasos, que haga posible los objetivos anteriores.*

Resumiendo, tres son los aspectos básicos que sustentan la lectura dentro del Programa: **la adaptación y graduación de los textos, el procedimiento lector específico, y el programa informatizado.** Cada uno de ellos adquiere dentro del PIL unas características especiales que le confieren un valor singular, específico y original, que garantiza un correcto aprendizaje lector.

12.1.3 Tipos de textos, Disposición y Graduación de la dificultad



Los textos utilizados por el Programa de Lectura se agrupan básicamente en tres tipos: los textos de palabras no relacionadas, los textos de frases y los textos propiamente dichos.

a) Los textos de palabras no relacionadas, son agrupaciones de palabras, distribuidas por columnas, que varían entre cuatro y

tres, e incluyen entre 32 y 52 palabras. Se leen en sentido horizontal por fila (de izquierda a derecha) y vertical por columna (de arriba – abajo), utilizando los tres pasos del procedimiento lector al que se hará referencia en el apartado siguiente.

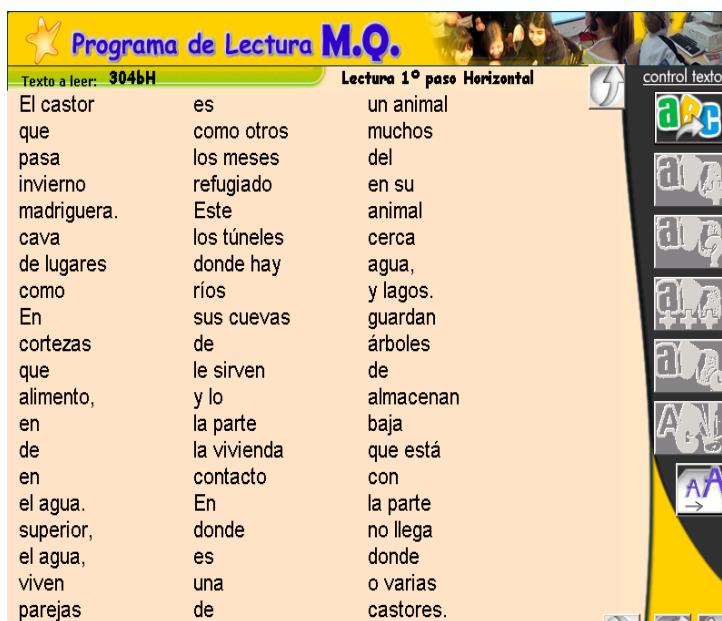
Estos textos están debidamente adaptados y graduados en dificultad a los alumnos y alumnas a los que van dirigidos, en función de los criterios que a continuación se indican:

Nº DE TEXTOS POR NIVELES Y NÚMERO DE LETRAS

Nº de letras	1º Nivel	2º Nivel	3º Nivel	4º Nivel	5º Nivel	6º Nivel
3	2					
4	3	1				
5		9	2			
6			4			
7			4	4		
8				4		
9				2		
10					5	
11 y +						5
Nº letras	3 - 4	4 - 5	5 - 7	7 - 9	10/10	11-14

El criterio básico por el que se agrupan las palabras es el número de letras que contiene cada una. Así pues las palabras están agrupadas de más cortas (3 letras) a más largas (14 letras). Las primeras se corresponden con el 1º Nivel y las más largas con el 6º Nivel. A este criterio se suman los tres restantes, a saber: de palabras más familiares a palabras menos familiares (frecuencia en su uso); de palabras más simples a palabras más complejas (combinaciones sílabas) y de más concretas a palabras más abstractas.

Las palabras que hemos utilizado han sido seleccionadas principalmente del Vocabulario Común y Fundamental de García Hoz. A éstas hemos añadido otras pertenecientes a otros inventarios. El inventario de G. Hoz lo hemos reagrupado, ya que él las organiza por su frecuencia en el uso. Y nuestro criterio de partida, como ya se ha indicado, es el del



número de letras. Hemos combinado ambos y hemos ido reagrupando, cuando ha sido necesario, en función de los otros dos criterios. A todas estas palabras, especialmente en los niveles más avanzados, se han sumado las palabras procedentes de los propios textos de frases utilizados.

b) Los *textos de frases* están formados por palabras relacionadas, agrupadas generalmente en un solo párrafo, que oscila entre las 40/57 palabras en el Nivel 1º y las 150/225 del 6º Nivel (ver cuadro). Al igual que los de palabras, los textos de frases se distribuyen por columnas, generalmente tres, aunque hay textos de cuatro columnas (1º y 2º Nivel).

Nº de - a +	Lecturas frases					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Grupo 1	40	48	52	78	105	150
Grupo 2	57	80	116	128	150	225

Éstos se leen en sentido horizontal y vertical, al igual que los de palabras, aunque añade otra modalidad a la que se ha denominado "normalizada", ya que el texto no está dispuesto por columnas,

sino por filas de izquierda a derecha y va apareciendo palabra por palabra.

El procedimiento lector utilizado es el mismo, aunque las palabras aparecen por fragmentos de una a tres palabras fundamentalmente. Estos

textos, al igual que los de palabras, siguen unos criterios de adaptación y graduación de la dificultad, que enumeramos a continuación.

El criterio básico utilizado ha sido el del número de palabras por fragmento. En los textos de palabras siempre existe una sola palabra por fragmento, de tal manera que un texto de cuatro columnas y diez filas tiene un total de 40 palabras o 40 fragmentos (una sola palabra por columna y fila). En los textos de frases podemos encontrar fragmentos de una sola palabra (en 1º y 2º Nivel) o de tres (incluso cuatro) palabras, (de 3º a 6º Nivel). Los restantes criterios hacen referencia al tamaño del texto (de menos a más palabras), al contenido del mismo (de más sencillo y familiar a más dificultoso) y del predominio de fragmentos de dos y tres palabras sobre el de una sola palabra.

Hay que constatar que inicialmente el número de lecturas de frase, especialmente en 2º, 3º y 4º, era de 10, que son las que coinciden con las actividades lingüísticas, pero posteriormente se añadieron otras 10 más, lo que hace actualmente un total de 20 lecturas de frases en los citados niveles. Estas lecturas nuevas se parecen entre ellas en que todas tienen, al final de cada lectura, unas actividades de vocabulario y comprensión y se diferencian de las originales en que no están, por una parte, relacionadas con actividades de refuerzo y apoyo (actividades lingüísticas) y, por otra, que son más extensas y su contenido más complejo. Esto no supone la existencia de dos niveles de dificultad que deban ser practicados por separado, sino simplemente lo ya expresado, dos grados de dificultad en los que unos alumnos o alumnas se sentirán más identificados con los más fáciles, en tanto que otros lo harán con los más complejos.

Debemos indicar que los textos de los niveles 4º, 5º y 6º han sido adaptados en su mayoría de artículos, comentarios y datos curiosos de la Revista "Conocer" (desaparecida hace ya varios años) perteneciente al Grupo Zeta. Por su parte, los de 1º y 2º nivel son originales, y, por último, los de 3º nivel han surgido de lecturas realizadas en distintos manuales, diccionarios, etc.

c) Los *textos propiamente dichos* son aquellos que se presentan como tales, sin ningún tipo de adaptación para ser leídos, como sucede con los de palabras y frases, es decir, distribuidos de margen a margen para ser leídos por fila de izquierda a derecha. Estos textos son los más extensos y tienen un total de entre 120 palabras (3º Nivel) y 220 palabras (6º Nivel). Estos textos sólo se leen en sentido horizontal y las palabras aparecen por filas completas.

Nº Pps.	Lectura de Textos			
	3º	4º	5º	6º
Mínimo	118	138	140	174
Máximo	138	162	192	220
Cociente*	6,5	7,5	8,5	9,5

* Cociente promedio de nº de palabras por fila y nivel

Como criterio de adaptación principal se ha usado el de número de palabras por fila que en 3º Nivel se sitúa en una media de 5,5 palabras por fila y en 6º Nivel de una media de 9,5 palabras por fila. Es un

criterio similar al de fragmentos usado en los textos de frases, con la diferencia de que estos fragmentos son más extensos y solo disponen de una columna. Junto a este criterio están los de contenido y extensión del texto.

En conjunto, estos textos han sido elaborados en base a las adaptaciones realizadas de los ya citados artículos, comentarios y curiosidades de la desaparecida revista "Conocer" del Grupo Editorial Zeta.

d) Por último, vamos a hacer una breve referencia al diseño gráfico de los textos. Todas las lecturas están adaptadas en cuanto a su estructura gráfica en lo relativo a tamaño de la letra y tipo, separación entre líneas y palabras y el fondo utilizado.

Para los textos en 1º y 2º nivel hemos utilizado un tipo de letra espaciada como "courier new" y un tamaño de 22, para 1º, que permite una buena percepción por parte del niño o la niña, reduciéndolo a 18 para 2º, con un doble espacio entre líneas en ambos cursos. Las palabras, en los textos de frase, están también espaciadas permitiendo ver con nitidez los signos gráficos tales como el punto, la coma, el punto y coma y los dos puntos, con el objetivo de que el alumno o la alumna haga la pausa correspondiente.

Los textos en 3º y 4º cambian el tipo de letra que pasa a ser "arial", con tamaño 16 para ambos cursos. La separación entre líneas se reduce a un espacio. Estos criterios se aplican a todos los textos de cada curso, ya sean de palabras, frases o textos propiamente dichos.

Cursos	Tipo letra	Tamaño letra	Separación líneas
1º	Courier new	22	1,5
2º	Courier new	18	1,5
3º	Arial	16	1,5
4º	Arial	16	1
5º	Arial	14	1
6º	Arial	12	1

Los textos de 5º y 6º nivel mantienen el mismo tipo de letra "arial", pero reducen de nuevo el tamaño a 14 para los textos de 5º y a 12 para los de 6º. El espacio entre líneas es de 1. Estos criterios también se aplican a todos los tipos de textos. (ver cuadro explicativo).

En lo referido a la separación entre líneas, aunque existe un criterio general, puede variar en cualquier nivel en función del número de líneas del texto, ya que en todos los casos, es necesario adaptarse al espacio disponible, aunque el texto puede ser más largo, puesto que dispone de un tabulador para incluir cuantas líneas se deseen. Sin embargo, por lo general no se utiliza, porque el efecto lector de ir moviendo la vista a medida que aparecen las nuevas palabras, desaparece, moviéndose todas en el mismo plano, lo que falsea la realidad lectora.

El fondo de pantalla utilizado siempre es el color sepia. De entre los colores que se han probado es el que resulta más suave y evita el fuerte contraste entre el blanco del fondo y el negro de la letra.

12.1.4 Procedimiento Lector Específico: Objetivos y Pasos

a) Objetivos

El Procedimiento lector utilizado en el Programa de Lectura tiene por objetivo:

1º Incidir positivamente sobre la comprensión, introduciendo al alumno o alumna en tipo de lectura ideovisual que evite, al mismo tiempo, que el niño o la niña se perpetúe en un procedimiento lector fonográfico producto de sus comienzos. La razón estriba en el hecho de que la lectura está hecha para la vista, aunque en ocasiones el niño precise para leer la combinación de ambas.

2º Propiciar que el alumno o la alumna se centre en la comprensión, objetivo fundamental de la lectura, incidiendo especialmente en el procedimiento lector en los primeros cursos de escolaridad (1º y 2º Ciclos E.P.), para lograr su automatización y que quede "desatendida".

3º Incorporar una Técnica lectora basada en un procedimiento lector con tres pasos, que en unos casos trate de evitar las dificultades más habituales; en otros, superarlas y, en general, mejorar la eficacia lectora.

Como ya se ha comentado los textos de lectura pueden ser de palabras no relacionadas, frases y textos propiamente dichos. Recordemos también que los citados textos están dispuestos por columnas para ser leídos en sentido horizontal, vertical, normalizada y por filas. Todos tienen en común que utilizan un mismo procedimiento lector basado en tres pasos que comentamos a continuación.

b) Procedimiento lector específico: Pasos

Como ya se ha comentado, los textos de lectura pueden ser de palabras no relacionadas, frases y textos propiamente dichos. Recordemos también que los citados textos están dispuestos por columnas para ser leídos en sentido horizontal, vertical, normalizada y por filas. Todos tienen en común que utilizan un mismo procedimiento lector basado en tres pasos que pasamos a describir brevemente.

Primer paso:

El alumno o la alumna controla la aparición y desaparición de cada palabra, fragmento de frase o línea.

Pretende que el niño o la niña lea correctamente cada palabras o grupo de palabras (exactitud lectora) y le haga reflexionar sobre sus fallos, en caso de producirse (autocontrol), mediante la audición de su lectura. La experiencia indica que este paso es básico y, por ello, debe hacerse pausadamente.

Trata de evitar que el alumno o la alumna cometa errores en la lectura (omisiones, sustituciones, etc) y que en el caso de producirse, pueda rectificarlos, porque generalmente cuando comete un error, suele reproducirlo en las restantes lecturas y porque, con frecuencia, estos errores dificultan la comprensión.

Segundo paso:

El alumno o la alumna controla la aparición de cada palabra, fragmento de frase o línea, pero no su desaparición. Ésta depende de la rapidez lectora programada para cada alumno o alumna, que en todos los casos se duplica.

Pretende que el alumno lea globalmente, que procese la/s palabra/s como un todo: una palabra corta igual que una larga; una palabra igual que 2 ò 3 palabras, tratando de evitar el silabeo, la subvocalización y las regresiones inadecuadas. Se persigue mejorar la amplitud visual, captando varias palabras en cada fijación.

Porque todo ello, constituye un impedimento para la adecuada comprensión, en especial las regresiones que son, según algunos autores (G. Carbonell), uno de los mayores obstáculos.

Tercer paso:

El alumno o la alumna no controla la aparición ni la desaparición de la palabra, fragmento de frase o línea de texto, se produce automáticamente.

Pretende introducir un criterio de fluidez lectora, complemento para mejorar la eficacia lectora (relación entre velocidad y comprensión).

Trata de evitar la lentitud lectora que condiciona la comprensión y la eficacia lectora. Se pretende mejorar el número de fijaciones, facilitando una lectura más fluida.

Porque existe una alta correlación entre velocidad y comprensión según los estudios experimentales realizados, incluido el nuestro.

c) Procedimiento de autocontrol de la lectura

El autocontrol de la lectura se realiza gracias al archivo de voz que el programa incorpora, que ya ha sido citado. Este archivo de voz consiste en que el niño o la niña, utilizando unos auriculares provistos de micrófono, va grabando toda la lectura que realiza. Una vez concluido cada paso, el programa propone que el alumno o la alumna oiga su propia grabación, pudiendo comprobar y valorar su realización: aciertos y errores. Este conocimiento posibilita que los escolares pueda ser consciente de su realidad. En el supuesto de que cometa algún error, puede localizarlo, reflexionar sobre él y poner los medios para evitar su reproducción en una nueva lectura. El programa, a través de este procedimiento, propicia una intervención cognitiva: qué, por qué, cómo (J. Mora). Esta forma se repite en todas y cada una de las lecturas que el niño o la niña realiza.

12.1.5 Valoración y Puntuación de los textos de lecturas

Concluida la lectura de cada unidad de palabras, frases o textos propiamente dichos, se proporciona una valoración cualitativa y otra cuantitativa. En la primera, se le indica los progresos logrados, "vas mejorando", etc.; en la segunda, se concede cien puntos por cada texto, restando un punto por error cometido que el alumno o alumna haya detectado, quedando acumulado al resto de las puntuaciones logradas.

12.1.6 Programación de velocidades

Cuando seleccionamos alta de alumno mediante cualquiera de los dos procedimientos (evaluación o manual) se introduce un cuadro de velocidades que son a las que el alumno o la alumna debe leer cada texto.

Los criterios utilizados para determinar las velocidades están en función del tipo de texto (palabras no relacionadas, frases y textos propiamente dichos), tipo de lectura (horizontal y vertical) y el paso a utilizar del procedimiento lector (2º, 3º paso y Normalizada) distribuidos por niveles (de 1º a 6º). En función de estos tres criterios básicos y de los valores numéricos que se especifican en función del nivel, se determinan las distintas velocidades programadas, que se calculan en función de la velocidad inicial del niño o la niña según sean palabras no relacionadas o frases.

Todos sabemos que no se lee con la misma rapidez un texto de palabras que uno de frases, como tampoco se lee con la misma fluidez ese mismo texto dispuesto en sentido horizontal que en sentido vertical. Por último, en función del objetivo de cada uno de los pasos del procedimiento lector, es necesario introducir modificaciones. Veamos, mediante un ejemplo, cada uno de los aspectos mencionados.

Resulta evidente que un texto de palabras no relacionadas no se lee a la misma velocidad que un texto de frases o palabras relacionadas. En ésta, el propio contenido del texto sirve de guía, pudiendo el alumno o la alumna anticiparse. Y aunque existen palabras de diferentes tamaños, muchas de ellas son cortas y muy usuales. En los textos de palabras no relacionadas todas son del mismo tamaño, tienen el mismo número de caracteres, por lo que la dificultad es constante. De hecho, nuestra práctica indica claramente que existen diferencias importantes. Nosotros mismos podemos hacer una prueba seleccionando el procedimiento de alta mediante evaluación, observar la diferencia del tiempo empleado y calcular ambas velocidades multiplicando por 100 el número de palabras y dividiendo por el tiempo empleado.

Esta misma situación se repite cuando el texto está dispuesto por columnas para su lectura horizontal o vertical. Si leemos en sentido horizontal la vista tiene que realizar entre tres y cuatro fijaciones y una regresión por línea (cambio de línea). En la

	Pp/m	Horizontal	Vertical
2º Paso	100	200	100
3º Paso		VL -5	VL
	A 85	80	85
		VL-10	VL
	B 120	110	120

Velocidad lectora textos palabras no relacionadas

lectura vertical, las palabras (no relacionadas o frases) están más próximas, por lo que con un levísimo movimiento se realiza una nueva fijación. Respecto a las regresiones, en este caso, el niño o la niña tiene que realizar entre tres y cuatro (una por columna). La diferencia no es significativa, pero si lo suficientemente importante como para establecer una pequeña diferencia entre una y otra forma de lectura.

En relación a los distintos pasos, el programa tiene previstas modificaciones de velocidad en el 2º y 3º paso, ya que el 1º se desarrolla a la velocidad que el niño o la niña determine en función de su propia capacidad lectora, puesto que controla la aparición y desaparición de cada palabra o fragmento de frase. Aquí los criterios son más complejos, especialmente cuando hablamos de frases o textos propiamente dichos. En los textos de palabras al 2º paso le corresponde el doble de la velocidad del 3º que se relaciona con su velocidad habitual. Un alumno o alumna con 100 pp/m le corresponde una velocidad de 200 pp/m para el 2º paso y una velocidad de 100 pp/m para el 3º. Este cálculo no responde a ninguna fórmula especial calculada. Se deriva simplemente de la experiencia, en función del objetivo que trata de cubrir: forzar al niño o a la niña a globalizar, a percibir el conjunto, no los elementos

Cursos	2º Paso vertical	3º Paso vertical	2º Paso horizont	3º Paso horizont	Norma lizada
1º	VLx2	VL	VLx2	VL-5/10	VLx3
2º	VLx2	VL	VLx2	VL-5/10	VLx3
3º	VL	VL:1,3	VL	VL-5/10	VLx3
4º	VL	VL:1,6	VL	(VL:1,6)-5	VLx2,5
5º	VL	VL:2,1	VL	(VL:2,1)-5	VLx2,4
6º	VL	VL:2,25	VL	(VL:2,25)-5	VLx2,25

Velocidad lectora Textos frases por curso.

componentes de la palabra o fragmento de frase (varias palabras). No hay que olvidar que este mismo texto ya ha sido leído y oído varias veces, por lo que existe un reconocimiento previo de cada palabra. La diferencia entre el 3º paso respecto a la lectura horizontal y vertical supone una disminución de la velocidad en 5 pp/m cuando la velocidad es inferior a 99 pp/m y de 10 pp/m cuando es superior a 100 pp/m. (ver cuadro).

Cursos	2º Paso horizont	3º Paso horizont	Norma lizada
1º	---	---	---
2º	---	---	---
3º	(VL:6,5)-5	(VL:6,5)	---
4º	(VL:7,5)-5	(VL:7,5)	---
5º	(VL:8,5)-5	(VL:8,5)	---
6º	(VL:9,5)-5	(VL:9,5)	---

Velocidad lectora Textos propiamente dichos

En los textos de frases también existen variaciones en función del nivel al que el texto corresponda en función de los reajustes que se han realizado. Un cambio importante es que aquí la velocidad lectora del alumno, a partir de 3º curso, se corresponde con el 2º paso y el 3º paso se obtiene dividiendo dicha velocidad por un cociente que resulta de

dividir el número de palabras del texto por el número de fragmentos, lo que nos facilita la media de palabras por fragmento. Por ejemplo, para 4º, en un alumno o alumna con 100 pp/m, la velocidad del 2º paso es 100 pp/m y el del 3º paso $100:1,6 = 63$ pp/m. Esta diferencia deriva de que en cada fragmento aparece más de una palabra, por lo que, aunque para un buen lector esto no representaría ningún inconveniente, no hay que olvidar que la lectura se realiza de forma oral, por lo que es evidente su dificultad e influencia. El resto de aspectos, son similares a los ya expuestos en apartados anteriores, por que podemos observarlos en el cuadro que se adjuntan.

Los textos propiamente dichos sólo son leídos en sentido horizontal por líneas. En estos textos la velocidad se calcula en función del número de palabras de cada línea, por lo que ésta resulta de dividir la velocidad hallada en función de la lectura de frases, por un cociente que es el promedio de palabras

por línea del texto, según el nivel. Si un alumno o alumna de 4º curso alcanza en la lectura de frases una velocidad de 150 pp/m, ésta se divide por 7,5

CUADRO GENERAL DE VELOCIDADES PARA EL ORDENADOR

Velocidad pp.	1º	2º	3º	4º	5º	6º
2º paso vertical	VL x 2	VL x 2	VL x 2	VL x 2	VL x 2	VL x 2
3º paso vertical	VL	VL	VL	VL	VL	VL
2º paso horizontal	VL x 2	VL x 2	VL x 2	VL x 2	VL x 2	VL x 2
3º paso horizontal	VL-5/10	VL-5/10	VL-5/10	VL - 5/10	VL - 5/10	VL - 5/10
Velocidad frases	1º	2º	3º	4º	5º	6º
2º paso vertical	VL x 2	VL x 2	VL	VL	VL	VL
3º paso vertical	VL	VL	VL:1,3	VL : 1,6	VL : 2,1	VL : 2,25
2º paso horizontal	VL x 2	VL x 2	VL	VL	VL	VL
3º paso horizontal	VL - 5/10	VL - 5/10	VL - 5/10	(VL:2)- 5	(VL:2)- 5	(VL:2)- 5
Normalizada	VL x 3	VL x 3	VL x 3	VL x 2,5	VL x 2, 4	VL x 2, 25
Velocidad Texto	1º	2º	3º	4º	5º	6º
2º paso horizontal	----	----	(VL:6,5) -5	(VL:7,5) -5	(VL:8,5) -5	(VL:9,5) -5
3º paso horizontal	----	----	VL:6,5	VL:7,5	VL:8,5	VL:9,5

(promedio de palabras por línea, obteniéndose una velocidad de 20 pp/m para el 3º paso y de 15 (20-5) para el 2º paso.

Se adjunta un cuadro general de todas las velocidades por curso y restantes criterios ya descritos, lo que permitirá hacerse una idea de conjunto. Con la misma finalidad adjuntamos un cuadro de equivalencias de velocidad elaborada para los textos propiamente dichos, aunque, como se ha indicado, en cualquier caso las velocidades se calculan de manera automática. En la parte superior se indica el coeficiente que corresponde a cada curso. En la columna de curso están indicadas las velocidades con las que se corresponden las distintas velocidades halladas. Por ejemplo, un alumno o alumna de 5º curso que esté leyendo a una velocidad de 25 pp/m, equivale a una velocidad real de 210 pp/m.

Todas las velocidades experimentan un incremento proporcional que viene dado por la fórmula: $VL + (VL:40)$. Es aplicable tanto a textos de palabras como de frases, pero de manera independiente (las de palabras por una parte y las de frase por otra). Se pretende con ello aumentar de

Coef.	6,5	7,5	8,5	9,5	Coef.	6,5	7,5	8,5	9,5	Coef.	6,5	7,5	8,5	9,5
Curso	3º	4º	5º	6º	Curso	3º	4º	5º	6º	Curso	3º	4º	5º	6º
VL	VL equivalente para ordenador x curso													
5	---	---	---	---	105	16	14	12	11	205	31	27	24	21
10	1	1	1	1	110	17	14	13	11	210	32	28	25	22
15	2	2	1	1	115	18	15	13	12	215	33	28	25	22
20	3	2	2	2	120	19	16	14	12	220	33	29	26	23
25	3	3	2	2	125	19	16	14	13	225	34	30	26	23
30	4	4	3	3	130	20	17	15	13	230	35	30	27	24
35	5	4	4	3	135	20	18	16	14	235	36	31	28	24
40	6	5	4	4	140	21	18	16	14	240	36	32	28	25
45	6	6	5	4	145	22	19	17	15	245	37	32	29	25
50	7	6	5	5	150	23	20	17	15	250	38	33	29	26
55	8	7	6	5	155	23	20	18	16	255	39	34	30	27
60	9	8	7	6	160	24	21	19	16	260	40	34	31	27
65	10	8	7	6	165	25	22	19	17	265	40	35	31	28
70	10	9	8	7	170	26	22	20	17	270	41	36	32	28
75	11	10	8	7	175	26	23	20	18	275	42	36	32	29
80	12	10	9	8	180	27	24	21	18	280	43	37	33	29
85	13	11	10	8	185	28	24	22	19	285	44	38	34	30
90	14	12	10	9	190	29	25	22	20	290	44	38	34	30
95	15	12	11	10	195	30	26	23	20	295	45	39	35	31
100	15	13	11	10	200	30	26	23	21	300	46	40	35	31

CUATRO EQUIVALENCIA V.L. ORDENADOR: TEXTOS ESPECIALES

De manera progresiva el nivel de exigencia a cada alumno o alumna en función de su velocidad inicial. Los textos propiamente dichos experimentan un incremento equivalente a su coeficiente (promedio de palabras por línea) cada tres lecturas.

12.2 ACTIVIDADES

Una vez concluida la lectura del texto, se procede a la realización de las actividades de tipo lingüístico y/o las de vocabulario y comprensión. Las primeras son específicas de determinadas unidades (las originales); las segundas, son comunes a todos los textos (*ver cuadro*). En la programación inicial de cada alumno o alumna

Grupos de Actividades	
Lingüísticas	Vocabulario y comprensión
Específicas de las 20 unidades iniciales del Material de Lectura: 10 de textos de palabras y otras 10 de textos de frases.	Comunes a todas las unidades de cada nivel, incluidas las iniciales del Material de Lectura

se determina si se van a realizar ambos grupos de actividades o si por el contrario, se va a limitar a las segundas, las de vocabulario y comprensión.

12.2.1 Actividades Vocabulario Y Comprensión

a) *Objetivos Específicos*

El objetivo en las actividades relacionadas con los textos de palabras, es saber en qué medida el niño o la niña es capaz de reconocer, de comprender el significado de las palabras propuestas (vocabulario), estableciendo algún tipo de relación (antónimo o sinónimo) entre la palabra propuesta y alguna de las alternativas que se ofrecen. Así pues, el objetivo inicial es determinar o valorar el nivel de vocabulario.

El objetivo en las actividades relacionadas con las lecturas de frases y textos, es determinar en qué medida se ha producido la comprensión de lo leído, en qué medida la lectura ha sido comprensiva. Consideramos que la práctica lectora realizada encuentra su justificación en la medida que conduce al alumno o a la alumna a la comprensión del contenido del texto leído.

Es evidente, sobre todo en lo referente a las lecturas de frases y textos, que una lectura reiterada de las mismas conducen, en parte, a su memorización, a resolver ciertas dudas y, con cierta frecuencia, a comportamientos de anticipación. Estos hechos deben facilitar, en muchos casos, la comprensión del texto. En los textos de palabras no relacionadas no se da esta situación, aunque las distintas lecturas favorecen la correcta decodificación de las palabras, incluidas las más difíciles, permitiendo al niño o a la niña acceder a su significado. En cualquier caso, con este procedimiento de lecturas sucesivas, aunque de manera diferente en cada ocasión, se logra que todos o casi todos automaticen la lectura del texto, que quede desatendida, lo que permite que el niño o la niña se pueda centrar más en el contenido de lo leído.

Queda claro que el primer objetivo de las actividades de vocabulario y comprensión es valorar en qué grado el alumno o la alumna reconoce cada palabra o ha comprendido la lectura. Tiene una marcada intencionalidad evaluadora.

Consideramos que si realmente queremos estimar la comprensión del texto, las preguntas deben ir dirigidas a la valoración literal de lo que está a la vista, de lo que se dice. Preguntas de tipo inferencial implica ir más allá, implica interpretar lo leído, a leer más allá de las líneas aspecto que estaría ligado a otras características del alumnado, especialmente al nivel de vocabulario y de razonamiento (capacidad de inferir, según F.B. Davis, citado por Jesús Pérez). Una valoración satisfactoria, en opinión de algunos expertos, se consideraría responder correctamente entre tres y cuatro de los cinco ejercicios propuestos, que vendrían a representar entre un 60% y 80% (un porcentaje del 70% de aciertos en las preguntas formuladas, es lo normal en este tipo de textos, según Brunet).

En términos de evaluación, una vez que el alumno o la alumna ha contestado a las cinco preguntas (de vocabulario o comprensión), ha elegido una entre las alternativas propuestas, la actividad como tal ha concluido. Sin embargo, el Programa tiene previsto, por considerarlo necesario, que tras responder, compruebe el resultado de su trabajo y sea conocedor del número de respuestas correctas que se ha producido, facilitando, al mismo tiempo, una valoración en función del número de aciertos. Así, el alumno o la alumna puede comprobar sus aciertos y errores, e incluso determinar cual podría haber sido la respuesta correcta. En un planteamiento cognitivo el niño o la niña debe ser consciente de sus aciertos y errores para que a partir de este conocimiento determine cómo leer en la siguiente ocasión; si debe o no estar más atento a lo que lee o, si por el contrario, su actitud es la correcta; esto entra dentro de la metacognición lectora.

En resumen, cada sujeto, una vez contestadas las preguntas, procede a su autoevaluación.

Y aquí podríamos dar por terminada la tarea en el caso de que el alumno o la alumna hubiese respondido acertadamente los cinco ejercicios de vocabulario o comprensión. Es evidente que los alumnos y alumnas que consiguen estos resultados no precisan de ninguna otra estrategia para responder correctamente a las preguntas que el texto le plantea.

Pero ¿qué sucede cuando un alumno no responde correctamente a las cinco preguntas del cuestionario de comprensión?. ¿Por qué no lo ha conseguido?. En principio y sin entrar en otras consideraciones, nos planteamos: ¿Podemos mejorar estos resultados? , ... ¿cómo ...?.

En primer caso, en relación con el vocabulario nuestra propuesta va más allá, tratando de lograr su aprendizaje, facilitándole, en determinado momento del proceso, su significado y, si esto no es suficiente, proponiéndole que haga uso del diccionario.

En los textos de vocabulario el planteamiento consiste en proporcionar directamente las definiciones de aquellas palabras que ha fallado. No nos sorprende que con cierta frecuencia los alumnos o las alumnas nos pregunten acerca del significado de la palabra cuyo sinónimo o antónimo están buscando. En un segundo momento, en el supuesto de que le quede alguna pregunta por acertar, se le indica que "busque en el diccionario". Es evidente que la estrategia a utilizar en el caso del vocabulario está relacionada con la búsqueda en el diccionario del significado de la palabra, de su sinónimo o antónimo.

En el segundo supuesto, referido a la comprensión, simplemente indicándole al niño o a la niña "que vuelva a leer el texto" y responda de nuevo o que corrija los errores. Consideramos que si ha fallado en alguna pregunta, en lugar de proceder mediante "ensayo – error", debería volver a leer el texto y tratar de centrarse más en lo que dice, en el contenido de lo leído. El programa en este supuesto se lo indica y el alumno o la alumna debe volver a leer el texto y responder de nuevo las preguntas que ha fallado.

Se pretende transmitir, con este planteamiento, que los resultados iniciales son mejorables y que se logra mediante una nueva lectura del texto. Es una estrategia básica que puede aprender a utilizar en los textos de lectura propuestos, pero que también puede "generalizar" a cualquier otra situación similar. Esta propuesta es recomendable para situaciones en que el número de aciertos sea muy bajo, de 1 ó 2 respuestas correctas como máximo. El Programa le propone volver al texto, leerlo y responder las preguntas falladas. Si después de comprobar se ha respondido correctamente a las cuestiones que quedaban, la actividad concluye.

En caso contrario, si queda alguna por responder acertadamente, se le hace una nueva propuesta, consistente en que lea cada pregunta, de una en una, consulte el texto y conteste. Aquí estamos proporcionándole una nueva estrategia, si la anterior no ha funcionado del todo o no ha tenido que aplicarla, ya que sólo le quedaba una respuesta por contestar, consistente en leer selectivamente buscando una información. No es necesario que lea de nuevo todo el texto, sino que localice la respuesta correspondiente a esa pregunta. Y así sucesivamente.

Consideramos conveniente clarificar lo que queremos expresar. Por ejemplo, Crowder, al hacer referencia a los programas de rapidez lectora indica que la capacidad perceptiva del ojo humano es limitada; que en la mejor de las circunstancias es capaz de leer hasta 900 pp/m. De ahí que cuando algunos programas hablan de conseguir 1500 pp/m ó 2000 pp/m, Crowder haga referencia a la aplicación de estrategias de lectura para mejorar los resultados indicados: lectura selectiva, etc. Davis en su investigación acerca de las nueve habilidades básicas más importantes para la comprensión analizada en su estudio (citada por Elena Gómez-Villalba), encontró dos factores principales: "un factor de conocimiento del vocabulario" y "un factor de capacidad de inferir (razonar)". Cada alumno o alumna tiene unos conocimientos previos, un vocabulario y una capacidad

de razonamiento verbal determinados. Estos conocimientos y capacidades condicionan la posibilidad de comprensión, y cualquier otro procedimiento que intente mejorar estos datos, lo hace a base de estrategias: volver a leer el texto, consultar selectivamente el texto, buscar en el diccionario, etc., que tratamos de esbozar en nuestro Programa, sin dejar de considerar que existen otras estrategias.

Este planteamiento, por otra parte, está en correspondencia con el propósito de facilitar progresivamente el procedimiento de respuesta, para que el alumno o la alumna, después de varios intentos, responda correctamente a todas las preguntas. Es otra de las metas planteadas: el éxito en la realización de las tareas. De esta manera se pretende lograr que el alumno o la alumna se sienta motivado y adquiera confianza en sí mismo, todo lo cual debe conducir necesariamente a mejorar la autoestima.

Basándonos en todo lo expuesto, hemos considerado oportuno formular los siguientes objetivos específicos de las actividades de vocabulario y comprensión:

1º Determinar el nivel de comprensión alcanzado por cada uno de los alumnos en los textos de frases, y comprobar el nivel de vocabulario puesto de manifiesto en los textos de palabras no relacionadas.

2º Plantear preguntas relacionadas con el contenido explícito del texto, para que el niño o la niña nos informe de lo que ha comprendido literalmente, aunque en los niveles superiores también se incluyen algunas preguntas referidas al contenido implícito o inferido.

3º Proporcionar a los alumnos y alumnas un procedimiento de autoevaluación que les permita conocer los resultados de su trabajo: aciertos y errores.

4º Proponer, de manera simultánea, un planteamiento cognitivo que facilite al alumno o la alumna el resultado de su actividad, pudiendo cada uno reflexionar sobre sus aciertos y errores (¿cómo he respondido?, ¿por qué he cometido esos fallos?, ¿cómo podría evitarlo en la próxima lectura?, ¿cuál es mi valoración personal de lo que he hecho?).

5º Introducir estrategias básicas para los alumnos que obtienen resultados más bajos, que les permita responder de nuevo y rectificar los fallos. Estrategias como : "volver a leer el texto" , "volver a consultar selectivamente el texto" o "hacer uso del diccionario"

6º Implicar al niño o la niña en un proceso de consultas, de búsqueda de información, de reflexión, de indagación, etc. que le oriente sobre cómo aprender.

7º Favorecer la "generalización" de las estrategias utilizadas en las actividades, a través de la intervención del tutor o tutora que deberá

enseñar a los alumnos a aplicarlas a lecturas relacionadas con otras materias del currículum.

8º Lograr que todos los alumnos consigan éxito en la realización de las tareas, ya que, con independencia del intento en el que lo logre cada uno, en la práctica todos efectúan de manera satisfactoria los cinco ejercicios propuestos.

9º Conseguir, mediante este planteamiento, que el niño o la niña mejore su confianza en sí mismo, se sienta motivado y, en definitiva, mejore su autoestima, motor del aprendizaje.

b) Descripción de las Actividades de vocabulario y comprensión

Las **actividades de vocabulario**, como ya se ha comentado, incluyen cinco palabras seleccionadas de entre las contenidas en el texto. En unos casos debe señalar “la palabra que significa lo contrario” de las palabras propuestas (antónimo), para los tres primeros cursos (de 1º a 3º); en otros, (de 3º a 6º), la “palabra que significa lo mismo” (sinónimo). Como se puede observar en el curso 3º en unos textos se solicita el antónimo y en otros el sinónimo.

La palabra elegida para cada actividad es aquella que hemos considerado de mayor interés por su uso, (que de alguna manera el alumno o la alumna debería conocer), y significado, (que son importantes en la estructuración del lenguaje escrito o hablado) . No se trata de enseñar vocabulario al niño o la niña, sino simplemente que se ejercite, que trate de recordar, y que en cualquier caso pueda llegar a identificar de alguna manera su significado, aunque indudablemente, ello conlleva que el alumno vaya enriqueciendo su caudal léxico progresivamente. (no descartamos que de todo ello el niño o la niña pueda llegar a realizar un aprendizaje) ²¹.

Las **actividades de comprensión** incluyen igualmente cinco preguntas relacionadas con el contenido del texto que se ha leído. El niño o la niña debe seleccionar la respuesta correcta entre las cuatro propuestas.

En las actividades de comprensión se comienza en primero y segundo nivel por plantear preguntas de tipo explícito o literal. Es importante que el niño o la niña comience por habituarse a que en el texto están las respuestas que busca y que puede encontrar; que aprendan a recordar o a buscar cuando tenga dudas o no recuerde. Posteriormente, a partir de 3º Nivel, se comienza a introducir alguna pregunta de tipo inferido y, posteriormente, se van incrementando en los siguientes niveles hasta hacer un planteamiento de dos preguntas de tipo literal, otras dos inferidas y una

²¹ Consultar resultados de la encuesta de vocabulario aplicada a los alumnos del grupo experimental y control de 6ª “A” y “B” (Apéndice I)

de contexto. Esta programación se circunscribe esencialmente a las lecturas de textos; las restantes insisten especialmente en las respuestas explícitas.

Consideramos que estamos adentrando a los alumnos en un proceso de aprendizaje que posteriormente deberá realizar él solo, sin apenas ayuda externa; por otra parte, no podemos olvidar que este programa va dirigido a todos los alumnos y alumnas de la clase, con especial incidencia en los que tienen dificultades; por último, recordar que debe ajustarse a sus principios básicos de autonomía, éxito en la realización, integración, motivación y lograr el gusto por la lectura.

A continuación vamos a describir algunos de los aspectos más importantes en relación con las actividades, tales como el procedimiento de respuestas empleado, de valoración y de puntuaciones asignadas.

c) Procedimiento de repuesta

En las actividades de **vocabulario y comprensión** el procedimiento utilizado guarda gran similitud con el propuesto en las actividades lingüísticas, Consiste en aproximarse progresivamente a la respuesta correcta a través de tres intentos sucesivos, aunque con ciertas diferencias que expondremos a continuación. .

En un 1º intento, el niño o la niña debe responder a las preguntas formuladas, seleccionando la que considere correcta en cada una de ellas, entre las cuatro opciones propuestas. Terminadas las cinco preguntas comprueba, a través del programa, qué respuestas son correctas y cuáles no. En el supuesto de que todas sean correctas, se hace la valoración y concluye el procedimiento de trabajo.

En el caso de que alguna sea incorrecta, pasa al 2º intento. Para acometer esta segunda fase el niño o la niña cuenta con unas ayudas o apoyos destinados a facilitarle la respuesta correcta. Una es común a las dos lecturas, consistente en eliminar la respuesta incorrecta utilizada (se atenúa), por lo que las opciones quedan reducidas a tres. En el caso de preguntas sobre vocabulario, se facilita una ayuda consistente en proporcionarle la definición de las palabras que debe contestar de nuevo. En las lecturas de frases y de textos, se le indica que se fije en los fallos que ha tenido, vuelva a leer de nuevo el texto y luego responda. Si el número de aciertos es de dos o menos, se le indica que lea de nuevo el texto completo, utilizando el micrófono, por lo que queda grabada la lectura y registrada en el archivo de voz correspondiente para una posible comprobación por parte del tutor o tutora. Se da por hecho de que el alumno o la alumna no ha comprendido casi nada del texto, por lo que es conveniente una nueva lectura del mismo. Si, por el contrario, el número de respuestas correctas es de tres o más, tanto en la lectura de frases como en la de textos propiamente dichos, se le indican las filas entre las que puede localizar la

respuesta correcta. Si responde de manera acertada a todas ellas, el procedimiento concluye.

Si por el contrario, aún le queda alguna cuestión por contestar correctamente, se inicia el 3º intento. Como en el paso anterior, se proporcionan nuevas ayudas, cada vez más facilitadas. Una consistente en eliminar otra de las opciones, quedando reducida a dos posibles alternativas. Esta es común para las actividades de vocabulario y de comprensión. Además, en las de vocabulario se le invita al alumno a que haga uso de un diccionario en donde pueda localizar palabras antónimas o sinónimas. En las de comprensión, se le facilita una nueva forma de intervención consistente en indicarle que lea cada pregunta, de una en una, consulte el texto (en las filas que se le indican) y responda. Con independencia del resultado obtenido concluye el apartado de actividades.

Se ha de añadir, por último, que al igual que en las actividades de vocabulario, por cada respuesta acertada se conceden unos puntos que se acumulan a los logrados en actividades anteriores. De la utilidad de estos puntos se hablará en el apartado de motivación.

d) Valoración y puntuación de actividades de vocabulario y comprensión

Al igual que en las lecturas, en las actividades de vocabulario y de comprensión existe una valoración cualitativa y otra cuantitativa, comunes para ambas. En la de tipo cualitativo se van produciendo valoraciones parciales en cada intento y una valoración final que es el resultado del total de respuestas acertadas, con independencia del intento en el que lo haya logrado. Van desde “debes mejorar mucho”, hasta “excelente, ...”. En la valoración de tipo cuantitativo se concede una puntuación por respuesta acertada, que va variando en función del intento, desde 20 puntos (1º intento), 10 puntos (2º intento) y 5 puntos (3º intento). La puntuación máxima es de 100 puntos, más una bonificación de 25 puntos si acierta las cinco preguntas en el 1º intento. Finalmente, los puntos logrados se acumulan a los conseguidos en actividades anteriores.

De la utilidad de los puntos obtenidos en la lectura y en las actividades se expondrá en el apartado correspondiente a Motivación.

12.2.2 Actividades Lingüísticas

Para su exposición vamos a agrupar las Actividades en función del tipo de texto al que hace referencia o con el que está vinculado. Por tanto, hablaremos de Actividades relacionadas con los Textos de Palabras y Actividades relacionadas con los Textos de Frases. Siguiendo este mismo criterio reuniremos las actividades, dentro de estos dos grandes grupos, según el tipo, es decir, aquel aspecto al que va dirigida su acción, o que

pretende desarrollar básicamente, ya que en su mayoría incluye otros aspectos. Así pues, distinguiremos tres tipos de actividades: Lingüísticas, Morfosintácticas y Semánticas.

Al hacer referencia a las actividades incidiremos en una serie de aspectos comunes a ambos tipos (palabras y frases), a saber: enunciado, contenido, objetivo, tipo de actividad, aspectos complementarios (cuando existan) y graduación de la dificultad dentro de cada nivel y lo largo de los distintos niveles.

En relación con este último apartado, distinguimos dentro de cada actividad tres modelos que se distribuyen a lo largo de los distintos niveles incrementando la dificultad cualitativa y/o cuantitativamente. No vamos a pormenorizar todas y cada una de ellas, pero sí haremos referencia a los distintos ítems de dificultad que se introducen en su conjunto, a fin de hacernos una idea más completa del grado de dificultad y la graduación de la misma.

a) Actividades de palabras y frases

*** Actividades de palabras**

Dentro de unidades de palabras se han seleccionado cinco actividades, de entre el conjunto que inicialmente componía la unidad de papel y lápiz. Las actividades seleccionadas son las que hemos considerado más interesantes y que mejor se adaptaban a su programación informática. Estas actividades son:

1º Completa las palabras a las que falta parte de ella: el principio o el final . Esta actividad consta de cuatro ejercicios.

2º Completa las letras que faltan en cada palabra. Según el nivel, pueden faltar entre una y tres letras, situadas en distintas partes de la palabra según la dificultad programada. En total son cuatro ejercicios.

3º Ordenar las letras de cada palabra y escribirlas. Esta actividad, al igual que las anteriores, tienen su graduación de dificultad. Aquí el alumno tiene que escribir las palabras y debe hacerlo correctamente. También consta de cuatro ejercicios.

4º Completa cada frase con las palabras del recuadro. Es una actividad que permite un planteamiento de tipo morfosintáctico o lingüístico. El alumno o la alumna debe seleccionar las palabras que se correspondan, según el primer planteamiento (concordancias, tiempo

verbal, etc.) o el segundo (significado de cada palabra). Hay que completar entre una y tres palabras, según la dificultad. Consta de tres ejercicios.

5° Escribe la palabra definida en cada frase. Esta actividad se compone de cuatro ejercicios.

* Actividades de frases

Entre las actividades de las unidades de frases también han sido seleccionadas cinco actividades que en su mayoría se corresponden con las de palabras. Las citadas actividades son:

1° Separa las palabras unas de otras y escribe la frase de manera correcta. Se proporciona una sola frase en la que todas las palabras están unidas y el alumno o la alumna debe segmentarla correctamente.

2° Completa la frase con estas palabras. Se facilita una sola frase a la que faltan algunas palabras que se encuentran en la parte superior junto con otras intrusas. El alumno o la alumna debe seleccionar las que corresponden a la frase y situarlas correctamente, de manera que la frase tenga sentido.

3° Ordena las palabras de esta frase y escríbelas. Es una actividad similar a la planteada en las actividades de palabras, aunque en esta ocasión hay que ordenar palabras, no letras. Consta de un solo ejercicio.

4° Forma la frase correcta con algunas de las palabras del recuadro y escríbelas. Esta actividad consta, como las anteriores, de un solo ejercicio, y es similar a la de completar una frase, pero en este caso debe seleccionar las palabras que corresponden a la frase no por su significado, sino por su valor morfosintáctico. Debe escribir los nexos, adjetivos, verbos, etc. que correspondan.

5° Escribe la palabra definida en cada frase. En esta actividad el niño o la niña debe seleccionar en un conjunto de palabras, entre las que existen otras intrusas, la que se corresponde con cada una de las definiciones que se indican y escribirla. Esta actividad cuenta con cuatro ejercicios.

b) Objetivos específicos Actividades Lingüísticas

Estos objetivos están relacionados directamente con los objetivos que persiguen las distintas actividades, por lo que haremos referencia a cada uno de ellos al abordar las distintas actividades.

Las actividades del Material de lectura se han agrupado atendiendo al objetivo básico que persiguen, ya que en cada una de ellas pueden

intervenir distintos procesos, y al tipo de lectura que pertenece: palabras o frases.

En conjunto, se distinguen actividades, lingüísticas, morfosintácticas y semánticas.

Actividades lingüísticas: Pretenden el desarrollo de habilidades de síntesis, de la capacidad de manejar los segmentos en los que se puede dividir el lenguaje. Estas habilidades juegan un papel importante en la lectura, especialmente cuando los alumnos y alumnas presentan dificultades.

En las Unidades de palabras se incluyen las siguientes actividades:

1. Completar palabras
2. Completar letras que faltan en una palabra
3. Ordenar letras para formar una palabra

En las Unidades de frases se incluyen las siguientes actividades:

1. Segmentar una frase para descubrir las palabras que la forman
2. Ordenar palabras para formar una frase

Como se puede apreciar la actividad lingüística de las unidades de palabras N° 1, coincide con el contenido de la Actividad N° 2 de las unidades de frases. La diferencia está en que la primera pide ordenar las letras de una palabra y la segunda, ordenar las palabras de una frase.

Actividades morfosintácticas: Este conjunto de actividades pretende conocer y manejar los elementos que proporcionan el significado a las palabras y frases. Inciden en las variaciones gramaticales y sintácticas del lenguaje escrito. El aspecto morfológico no tiene relevancia, ya que su interés e importancia se centran en la fase anterior a la adquisición de la lectura. El programa, como ya se indicó, va dirigido a alumnos y alumnas que ya saben leer.

En las Unidades de palabras se incluye la siguiente actividad:

- Completar una frase a la que le faltan algunas palabras: verbo, sujeto, predicado, etc.

En las Unidades de frases se incluye las siguientes actividad:

- Formar la frase correcta con las palabras del recuadro

Estas dos actividades son similares. La diferencia estriba, en que en la de palabras, la frase no se corresponde con el texto (no existe)

y en la de frases, sí. Esto marca sus diferencias en la resolución práctica de una y otra, como tendremos ocasión de comprobar.

Actividades semánticas: Pretenden captar e integrar el significado que proporcionan las palabras, las frases y los textos.

En las Unidades de palabras se incluye la siguiente actividad:

1. Escribir la palabra definida en cada frase

En las Unidades de frases se incluyen las siguientes actividades:

1. Escribir la palabra definida en cada frase.

El enunciado y el contenido de ambas actividades de palabras y frases son idénticas. Consideramos que esta actividad debe aparecer tanto en un grupo de actividades como de otro, por el interés de la propia actividad.

Vamos a describir cada una de las actividades especificando algunos aspectos de interés, tales como: en qué consiste, qué objetivo pretende, que habilidades trabaja, cómo se gradúa su dificultad.

12.2.3 Descripción de las actividades de palabras

Actividad N° 1 "Completa cada palabra"

Descripción. Esta actividad **consiste** en completar en cada ejercicio la parte de palabra que falta, señalando la respuesta que corresponda en cada caso, de entre las cuatro opciones propuestas. En cada actividad, el fragmento que falta se relaciona con la parte final de cada palabra. El número de ejercicios a ejecutar es de cuatro, que se mantiene constante en todas las unidades y niveles.

El **objetivo** de esta actividad es que el alumno o la alumna analicen visualmente los elementos (letras, sílabas, ...) de una de las partes y los relacione con los de la segunda para lograr la formación de una palabra con significado conocido por él.

Se **trata** de una actividad lingüística, ya que tiene que formar palabras, y semántica, puesto que tiene que construir palabras con significado. Además, tiene un componente perceptivo visual por cuanto

debe percibir e identificar las unidades gráficas de las dos partes de cada palabra.

La **graduación de la dificultad** viene dada por la distribución de las dos partes de cada palabra dentro de cada unidad y Nivel. En principio la primera parte es más extensa que la segunda, y en los pasos sucesivos se va igualando y/o disminuyendo la primera parte, igualando o incrementando la segunda parte respectivamente (ver cuadro). Por ejemplo, la palabra "telegrama" no tiene la misma dificultad si se distribuyen ambas partes de forma desigual: a) telegra – ma ; b) tele – grama ; c) te – legrama . En la a) la formación de la palabra está casi hecha y el número de posibilidades se reduce prácticamente a "telegrama" ; la palabra "telégrafo", aunque gráficamente es igual, incluye la tilde que la hace diferente. Sin embargo, en las dos restantes en número de combinaciones están menos definidas y permite más alternativas. Por supuesto, limitadas, ya que las palabras están agrupadas por el número de letras, con lo cual, en el caso b) no sería posible pensar en "tele - visión" , aunque sí en "tele – esquí" o "tele – tipo". En el último supuesto c), las posibilidades son mucho mayores: "te – laraña", "te – jedora", "te – léfono, "te – légrafo, "te – letipo, etc. Esta actividad no cuenta con ningún tipo de apoyo permanente, salvo el referido a que cada nivel comienza con palabras del mismo número de letras con el que terminó el nivel anterior y que comienza por el que hemos denominado tipo a).

CUADRO 1: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1º	2º	3º	4º	5º
Modelo I	Pp. 3 y 4 letras Distribución 2-1/1-2			Pp. 7 y 8 letras Distribución: 3/4-4/4	
Modelo II		Pp. 4 y 5 letras Distribución 2-3	Pp. 5 y 6 letras Distribución: 2/3-2/4	Pp. 8 y 9 letras Distribución: 3/5-4/5	
Modelo III		Pp. 4 y 5 letras Distribución 2-3	Pp. 6 y 7 letras Distribución: 3/3-3/4		Pp. 10 letras Distribución: 4/6

Nota: las combinaciones indicadas están sujetas a las características de las palabras utilizadas en cada Texto.

Evaluación. En esta actividad no hay que escribir nada, solo pinchar en el fragmento de palabra que se corresponde con el que inicialmente se proporciona.

NOTA: En este apartado sobre evaluación, como en el resto de actividades, se obvia toda referencia al procedimiento de autoevaluación progresiva, ya que se especifica ampliamente en el apartado correspondiente.

Actividad N° 2 “Completa las letras que faltan en cada palabra”

Esta actividad **consiste** en completar correctamente las “palabras” que se proponen. Por ejemplo: “c i _ _ d _ _ d”, “a l _ _ m á _ _”, “p _ _ e r t _ _”, “a t _ _ n t _ _”. Una vez que el alumno/a sabe que letras tiene que poner, debe buscar la respuesta que se corresponde y marcarla. Las citadas respuestas son como el negativo de la palabra propuesta. Por ejemplo: “c i _ _ d _ _ d” que se complementa con “_ _ u _ _ a _ _”, y formaría la palabra “c i u d a d”. Debe mentalmente hacer coincidir las dos partes de manera que tenga sentido la palabra formada. Esta actividad consta siempre de cuatro ejercicios.

El **objetivo** de esta actividad es que el alumno o la alumna analice visualmente los elementos de cada palabra y trate de sustituir los huecos por las letras que faltan, la compare con otras palabras conocidas por sus rasgos ortográficos y significado semántico y determine la palabra correcta.

Se **trata** de una actividad lingüística, ya que encontrar la palabra correcta está en función del vocabulario que maneje. También tiene un valor semántico, puesto que debe conocer el significado de las palabras. Y como la anterior, tiene un componente perceptivo visual por cuanto supone el análisis de los componentes gráficos de cada palabra.

Graduación de la dificultad. En cada palabra (ejercicio propuesto) hay que completar entre una y tres letras, que pueden ser vocales, consonantes o vocales y consonantes combinadas. A este criterio de graduación se añade el tamaño de la palabra, cada vez más larga, su significado, cada vez más abstracto, y la colocación o disposición de las letras a completar, media o final. En ningún caso se propone la letra inicial, ya que dificulta excesivamente la actividad.

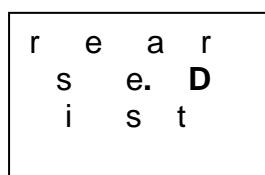
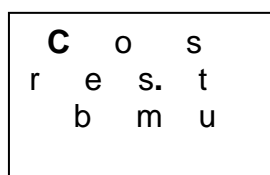
CUADRO 2: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

Niveles	Modelo I	Modelo II	Modelo III
1°	Pp. de 3 y 4 letras: 1 letra final		
2°		Pp. de 4 y 5 letras: 1 letra final	Pp. de 4 y 5 letras: 1 letra media
3°		Pp. de 5 y 6 letras: 1 letra media	Pp. de 6 y 7 letras: 2 letras medias
4°	Pp. de 7 y 8 letras: 1 letra media y 1 letra final	Pp. de 8 y 9 letras: 2 letras medias y 1 final	
5°			Palabras de 10 letras: 3 letras medias

Evaluación. En este caso, como en el anterior no es necesario escribir nada, sólo pinchar la respuesta que consideremos correcta.

Actividad N° 3 : **“Ordena las letras de cada palabra y escríbelas”**

Esta actividad **consiste** en ordenar correctamente las letras de las palabras que se proponen y que aparecen en un recuadro . Por ejemplo:



Una vez que el alumno/a sabe cual es la disposición de las letras, debe escribirlas correctamente. La dificultad es siempre dentro de unos márgenes que permita su correcta realización. En estos ejemplos podemos observar que hay una determinada posición de las letras, que siguiendo como una especie de itinerario u orden interno, se puede hallar la respuesta. Además se proporcionan apoyos permanentes que indican la letra inicial (mayúscula) y la final (con un punto). En nuestro ejemplo la primera palabra sería “costumbres” y la segunda “distraerse” Esta actividad consta siempre de cuatro ejercicios. .

El **objetivo**, es que el alumno o la alumna analice visualmente los elementos de cada palabra y trate de establecer un orden entre ellos que permita formar una palabra con significado, previa comparación con otras palabras conocidas por sus rasgos ortográficos y significado semántico.

Se **trata** de una actividad lingüística y semántica, ya que hay que construir palabras con significado. También tiene un componente morfosintáctico, puesto que juega con el orden de las letras en la formación de las palabras.

Graduación de la dificultad. En cada palabra o ejercicio propuesto hay que ordenar determinado número de letras que oscila entre tres y diez, en función del tamaño de la palabra, cada vez más larga, su significado cada vez más abstracto y la colocación o disposición de las letras más dificultosa. Se facilita, en todos los casos, un apoyo permanente (letra inicial y final) como ya se ha indicado.

CUADRO 3: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

Niveles	Modelo I	Modelo II	Modelo III
1°	Palabras: 3-4 letras		
2°		Palabras: 4-5 letras	Palabras: 4-5 letras
3°		Palabras: 5-6 letras	Palabras: 6-7 letras
4°	Palabras: 7-8 letras	Palabras: 8-9 letras	:
5°			Palabras: 10 letras

Evaluación. En esta actividad el alumno o la alumna debe ordenar mentalmente las letras que se le proporcionan y escribir la respuesta. Aquí, junto a la solución correcta, se exige, como en todas las actividades que solicita una respuesta gráfica, su adecuada expresión escrita, una reproducción exacta desde su perspectiva ortográfica; en caso contrario, la solución se valora como errónea. Desde un principio se pensó en este planteamiento, de manera que forma parte de los criterios de evaluación del Material de Lectura. El motivo no es otro que exigir una correcta expresión de aquellas palabras cuya ortografía se muestra, ya que con cierta frecuencia algunos alumnos y alumnas suelen cometer errores simplemente por falta de atención. Aquí, cada ejercicio de la actividad se valora de forma individual.

Actividad N° 4: **“Completa cada frase con las palabras del recuadro”**

Esta actividad **consiste** en completar unas frases con las palabras que se le indican en un recuadro. El número de palabras del recuadro son tantas como huecos existen, con independencia de que la misma palabra aparezca dos veces. El número de frases a completar es de cuatro; y el número de palabras a escribir entre una y cuatro. Por ejemplo:

La El Yo el			
	niño	bebe	agua

En esta frase la palabra seleccionada debe ser "El" que concuerda en masculino singular y debe ir en mayúscula puesto que es inicio de frase. No nos serviría "La", ni "Yo", ni "el".

Su **objetivo** es que el alumno o la alumna analice la frase y determine qué palabra concuerda con las restantes de la frase. No en cuanto a su significado, sino en lo referido su aspecto morfosintáctico. Generalmente ésta va referida a género, número, utilización de pronombres personales, preposiciones, tiempos verbales, etc..

Se **trata** de una actividad eminentemente morfosintáctica, ya que los determinantes deben concordar en género y número con el sustantivo. También tiene un componente lingüístico que pone a prueba los conocimientos de la lengua. Sin embargo, se ha procurado utilizar frases en las que el propio lenguaje oral sea capaz de dar respuesta, por sentido común, a la pregunta.

La **graduación de la dificultad** en esta actividad viene dada fundamentalmente por el número de palabras a completar en cada frase y el tipo de palabra, ya se trate de un artículo, preposición, conjunción, pronombre personal, verbo o tiempo verbal. De 1º a 4º curso se va de manera progresiva incrementando de 1 a 4 palabras. De 1º a 3º las palabras están dispuestas de manera desordenada, pero a partir de 4º curso existe una disposición predeterminada, ya que el número de palabras asciende a 14 y algunas de ellas aparece más de una vez. Por ello, se han dispuesto por segmentos que agrupan a las palabras correspondientes a cada ejercicio. Ahora bien, tanto las palabras dentro del segmento, como la disposición de los mismos, es aleatoria, por lo que deberá intentar de forma mental comprobar que palabras encajan en cada frase y buscarlas de entre los distintos agrupamientos para comprobar que coinciden y que, en consecuencia, es la elección correcta. En 5º curso sólo hay que completar una palabra en cada frase, ya que se trata de tiempos del mismo verbo que entraña una dificultad suficiente, teniendo que relacionar las distintas frases para determinar cuál de ellas corresponde a cada una. A continuación podemos ver gráficamente lo expuesto en el cuadro que precede.

CUADRO 4: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1º	2º	3º	4º	5º
Modelo I	1 palabra			3 palabras	1 palabra
Modelo II		1-2 palabras	2 palabras	3-4 palabras	
Modelo III		2 palabras	2-3 palabras		

Evaluación. El alumno o alumna debe escribir la palabras o palabras que faltan. Su disposición puede ser inicial, media o final. A veces pueden aparecer dos huecos contiguos. Además, debe escribirla de manera correcta, ya que, como en las anteriores actividades, de lo contrario, se da como error y al comprobar, la palabra desaparece para que proceda de nuevo a su escritura. Para que cada ejercicio se dé como correcto es necesario que cada uno de los huecos de la frase contenga la palabra adecuada. Si al final del proceso, alguna palabra sigue siendo incorrecta, la valoración del ejercicio en su conjunto es negativa.

Actividad N° 5 : **“Escribe la palabra definida en cada frase”**

Esta actividad **consiste** en relacionar una frase con el significado de una palabra. Se proponen varias palabras para que el alumno o la alumna seleccione la que se corresponde con la definición expresada en la frase. Inicialmente el número de palabras coincide con el de las frases dadas; posteriormente se van introduciendo palabras intrusas por lo que debe seleccionar la correcta. Se proponen tres ejercicios.

Su **objetivo** es que el alumno o la alumna lea cada frase y trate de relacionar el significado de la misma con la palabra definida y escribirla correctamente.

Se **trata** de una actividad semántica porque trata el significado de las palabras.

La **graduación de la dificultad**. Inicialmente (en primer curso) el número de frases propuestas, coinciden con las palabras existentes. Cada frase tiene su palabra, por lo que debe de determinar cual es la que se corresponde con la frase propuesta. A medida que avanza, se incrementa la dificultad especialmente por la incorporación de una, dos o tres palabras intrusas, cuyo significado unas veces no tiene nada que ver con el contenido, otras expresan un antónimo e incluso un término parecido con los expresados en las frases. Además, por la dificultad de los propios significados cada vez más abstractos y las palabras seleccionadas cada vez menos usuales. En el cuadro que se adjunto se especifica con más detalle lo aquí expuesto en lo referido al uso de palabras concretas, palabras concretas menos usuales y palabras abstractas.

CUADRO 5: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1°	2°	3°	4°	5°
Mode lo I	4 palabras: 2 concretas, 2 – usuales, +1 intrusa.			4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +3 intrusas.	4 palabras: 4 Abstractas, +3 intrusas.
Mode lo II		4 palabras: 2 concretas, 2 – usuales, +2 intrusas.	4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +2 intrusas.	4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +3 intrusas.	
Mode lo III		4 palabras: 2 concretas, 2 – usuales, +2 intrusas.	4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +2 intrusas.		

Evaluación. En esta actividad, como en las anteriores se valora de forma individual cada ejercicio. Para que cada uno se dé como correcto debe contener la palabra definida escrita manera correcta.

12.2.4 Descripción de las actividades de frases

Actividad N° 1: **Separa las palabras unas de otras y escribe la frase correctamente.**

Descripción. Esta actividad consiste en separar correctamente las palabras de una frase que aparecen todas unidas. El alumno o la alumna deben segmentar cada palabra y escribirla. Esta actividad no existe en el grupo de las de Palabras, ya que, al tener todas el mismo tamaño, la separación sería un actividad casi mecánica (contar las letras de 5 en 5 o de 6 en 6, etc.) En las frases, las palabras son de distinto tamaño y debe analizar el conjunto, comprenderlo y proceder a separar correctamente cada una de ellas. Cualquier intento de analizar cada elemento de la frase por separado, daría, en muchos casos errores, especialmente por motivos de concordancia, palabras compuestas, poco usuales, etc. Por ejemplo:

“n a d a e s m á s b o n i t o q u e u n p a i s a j e”

El niño o la niña debe segmentar la expresión y escribir la frase de forma correcta: “ nada es más bonito que un paisaje “.Esta actividad consta de un solo ejercicio en el que va modificándose el número de palabras de la frase, haciéndola más larga progresivamente.

El **objetivo** es que cada alumno o alumna analice y reconozca visualmente los elementos de cada palabra, ya que no se presentan aisladas unas de otras, sino todas unidas. Debe fragmentarla, separando las palabras mentalmente y escribirlas, para lo que precisa reconocer la estructura de cada una por su significado, para determinar dónde comienza y dónde termina.

Se **trata** de una actividad lingüística, ya que tiene que formar palabras en base a una estructura única, morfosistáctica, ya que debe reconocer concordancias para separarlas de forma correcta, y semántica, puesto que también debe diferenciar el significado de cada una, para separarla correctamente. Por otra parte, tiene un componente perceptivo visual, ya que tiene que identificar las distintas unidades gráficas para separarlas correctamente.

Graduación de la dificultad. Viene determinada por el número de palabras de la frase y por la extensión de cada una de ellas. El criterio que se ha seguido básicamente es el del número de palabras y sigue una graduación progresiva. Se comienza con 5 palabras el Primer Nivel hasta concluir con las 10-11 palabras en el 5º Nivel. Se he tratado de no superar el nº de 11 palabras, por lo que en el Tercer Nivel, intermedio, se ha mantenido la misma dificultad. No obstante, teniendo presente el segundo criterio de dificultad, a medida que los textos avanzan dentro de cada nivel, se hacen más dificultosos por su contenido, por lo que, en todo momento, se mantiene un mínimo grado de dificultad incluso en este caso (que es general para todos los textos).

CUADRO 6: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1º	2º	3º	4º	5º
Modelo I	Entre 3-5 palabras			Entre 7-8 palabras	Entre 10-11 palabras
Modelo II		Entre 5-6 palabras	Entre 6-7 palabras	Entre 8-10 palabras	
Modelo III		Entre 6-7 palabras	Entre 7-8 palabras		

Evaluación. En esta actividad, como en las restantes de este grupo, el alumno o la alumna debe escribir la respuesta, por lo que la valoración positiva incluye, además de la correcta separación de las palabras, su expresión escrita igualmente correcta. Por otra parte, al contener un solo ejercicio, debe ser correcto en su totalidad. El fallo en una palabra valora como incorrecta la actividad en su totalidad, una vez concluido todo el procedimiento de respuesta.

Actividad nº 2 : **Completa la frase con estas palabras.**

Esta actividad **consiste** en escribir las palabras que faltan en una frase dada. El alumno o la alumna debe ir cubriendo los huecos que aparecen con las palabras que respondan al significado de la frase. En unos casos debe relacionar los huecos con las palabras dadas; en otros, deberá seleccionar las palabras correctas entre el conjunto de palabras proporcionadas, ya que se introducen elementos intrusas. Esta actividad consta de una sola frase que va incrementando su extensión, así como el número de huecos y palabras intrusas.

Esta actividad tiene su equivalente en de palabras, en la que había que completar las letras de dicha palabra; ahora debe completar las palabras de una frase. En ningún momento tiene que parecernos que estamos realizando la misma actividad, ya que el trabajo con palabras es más complejo que el trabajo con letras y además se introduce la dificultad de la presencia de palabras que no corresponden a la frase.

El **objetivo** de esta actividad consiste en que el niño o la niña debe rellenar los huecos existentes, seleccionando las palabras adecuadas entre las propuestas, procurando en todo momento que la frase tenga sentido, exprese una idea. Además, debe escribirla de manera correcta.

Se **trata** de una actividad igualmente lingüística, ya que debe seleccionar las palabras correctas en función de su vocabulario. También tiene un contenido semántico, puesto debe conocer el significado de cada una de las palabras y el de la frase en su conjunto. Por último, señalar el componente perceptivo visual presente en todas las actividades, consistente en analizar los elementos gráficos de cada palabra.

La **graduación de la dificultad** viene dada en dos sentidos: el primero, en el número de palabras que debe completar en la frase; el segundo, el número de palabras intrusas que se introducen en cada momento.

Evaluación. Sigue, en todos los aspectos, los criterios expuestos en la actividad anterior.

CUADRO 7: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1º	2º	3º	4º	5º
Modelo I	Entre 2-3 palabras			Entre 3-4 palabras y 2 intrusas	Entre 4-5 palabras y 4 intrusas
Modelo II		Entre 2-3 palabras y 1 intrusa	Entre 3-4 palabras y 2 intrusas	Entre 3-4 palabras y 3 intrusas	
Modelo III		Entre 3-4 palabras y 2 intrusas	Entre 3-4 palabras y 2 intrusas		

Actividad nº 3 : **Ordenar las palabras de una frase y escribirlas**

Esta actividad **consiste** en ordenar las palabra de una frase que se proporciona de manera desordenada. Aquí debe escribir en distintos recuadros las palabras de manera ordenada. En esta actividad, al igual que en la anterior, inicialmente se incluyen sólo las palabras que coinciden con la frase a ordenar. A medida que se avanza la única frase de que consta esta actividad, se va haciendo más larga, y más compleja, ya que se van sumando algunas palabras intrusas. Por ello, ya no se trata sólo de ordenarlas, sino de seleccionar, al mismo tiempo, las que expresan correctamente en pensamiento o idea contenida en la misma.

Esta actividad es similar a la actividad nº 1 descrita en el apartado de palabras, con la diferencia que en éstas tiene que ordenar letras para formar una palabra. Aquí se trata de ordenar las palabras para formar una frase con sentido y significado. Es una actividad que aunque similar es más compleja.

El **objetivo** de esta actividad es que el niño o la niña analice visualmente los elementos gráficos de cada palabra y trate de establecer un orden lógico de las mismas, teniendo presente la estructura de la frase y su significado.

Se **trata** de una actividad lingüística, ya que tiene que ordenar palabras de manera que tengan sentido, en función de los conocimientos previos y del vocabulario; también tiene implicaciones semánticas puesto que debe hacerlo tratando de que la frase tenga un significado, que expresen un hecho, una idea o pensamiento de forma correcta desde una perspectiva sintáctica; por último, como casi todas, tiene un componente visual puesto que tiene que identificar las unidades gráficas.

La **graduación de la dificultad** viene dada principalmente por el número de palabras a ordenar. En esta actividad se mantienen prácticamente los mismos criterios que dábamos en la actividad de separación de palabras, actividad nº 1. Es una graduación basada en el incremento del número de palabras a ordenar y el número de palabras intrusas incluidas.

CUADRO 8: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1º	2º	3º	4º	5º
Modelo I	Entre 4-5 palabras			Entre 8-9 palabras, 2 intrusas	Entre 10-12 palabras. 3 intrusas
Modelo II		Entre 4-5 palabras, 1 intrusa	Entre 6-7 palabras, 1 intrusas	Entre 10-11 palabras 3 intrusas	
Modelo III		Entre 6-7 palabras, 1 intrusas	Entre 8-9 palabras, 2 intrusas		

Evaluación. Esta actividad sigue los mismos criterios expuesto en las anteriores actividades.

Actividad nº 4 : **Forma la frase correcta con alguna de estas palabras y escríbelas**

Esta actividad **consiste** en completar los huecos de la única frase proporcionada, con algunas de las palabras que se indican. Aquí como en las anteriores se facilitan palabras intrusas, no en relación al significado, sino a su estructura morfosintáctica. La diferencia con otras actividades similares es que las citadas palabras intrusas se corresponden con varias versiones de un mismo término. Por ejemplo “___ tengo ___ bicicleta ___ bonita ___ práctica” El termino “Yo” (palabra inicial) puede tener sus equivalentes: “El”, “Ella”, “Tú”, “yo”, al igual que los restantes, incluyendo algún término en minúscula.

Esta actividad se plantea de manera similar en las actividades de palabras, aunque con la diferencia que en este caso tiene su referente en el texto de lectura, cosa que no sucede en la de palabras. Esto constituye un apoyo a la hora de comprobar si las palabras seleccionadas son o no las correctas.

El **objetivo** consiste en que el alumno o la alumna analice la frase y determine qué palabras son las correctas en relación con las existentes. Aquí no se trata de completar en función del significado de la frase, sino de la concordancia, o la utilización de pronombres, adverbios o verbos.

Se **trata** de una actividad esencialmente morfosintáctica, puesto que las palabras seleccionadas deben corresponderse en función de la citada concordancia.

La **graduación de la dificultad** viene dada principalmente por el tipo de actividad a desarrollar, es decir, que se trate de simple concordancia de género y número, o precise determinar qué pronombre coloca e incluso que tiempo verbal debe seleccionar. A este factor debemos añadir el del número de palabras a completar, y las posibles palabras a relacionar con cada una de ellas. Su graduación es similar a la de palabras, por lo que remitimos a las mismas.

CUADRO 9: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1º	2º	3º	4º	5º
Modelo I	1-2 palabra			2-3 palabras	3-4 palabras
Modelo II		1-2 palabras	1-2 palabra	3-4 palabras	
Modelo III		1-2 palabras	2-3 palabras		

NOTA: Las diferentes combinaciones indicadas sólo son modelos a los que en cada caso concreto precisará de la adaptación necesaria: artículos; preposiciones; conjunciones; pronombres; verbos

Evaluación. Esta actividad sigue los mismos criterios expuesto en las anteriores actividades.

Actividad nº 5 : **Escribe la palabra definida en cada frase.**

Esta actividad **consiste** en establecer la relación correcta entre una expresión escrita y el significado de una palabra. Como en el resto de actividades de frases, se introducen palabras intrusas para que el alumno o la alumna tenga que seleccionar las palabras correctas. Estas palabras intrusas pueden coincidir con su significado contrario u otro no relacionado, pero que gráficamente se parezca a la palabra correcta. En esta actividad se proporcionan cuatro ejercicios independientes. En todas el niño o la niña debe escribir la palabra que corresponda.

Esta actividad es también similar a la planteada en palabras, ya que tiene la misma estructura y plantea definiciones de palabras por su significado, no por el contexto en el que están escritas.

El **objetivo** es muy específico, ya que el alumno o la alumna debe relacionar cada frase, que se corresponde con una definición, con la palabra adecuada, que responde a lo definido, y escribirla.

Se **trata** de una actividad puramente semántica, íntimamente relacionada con sus conocimientos previos de vocabulario, ya que se trata de relacionar significados y escribirlos.

La **graduación de la dificultad** viene dada únicamente por el tipo de palabra selecciona para ser definida. En todos los casos son palabras pertenecientes al texto, por lo que el alumno o la alumna puede, consultándolo, y encontrar la respuesta. En unos casos, en los niveles inferiores, pueden responder a expresiones literales de la propia lectura; en los más avanzados, las palabras seleccionadas serán más abstractas y con más dificultad. Siguiendo el criterio ya expuesto en la descripción de las actividades anteriores, se incluyen palabras intrusas que dificultan, en los niveles más altos, la respuesta.

CUADRO 10: GRADUACIÓN DE LA DIFICULTAD

	N I V E L E S				
	1º	2º	3º	4º	5º
Mode lo I	4 palabras: 2 concretas, 2 – usuales, +1 intrusa.			4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +3 intrusas.	4 palabras: 4 Abstractas, +3 intrusas.
Mode lo II		4 palabras: 2 concretas, 2 – usuales, +2 intrusas.	4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +2 intrusas.	4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +3 intrusas.	
Mode lo III		4 palabras: 2 concretas, 2 – usuales, +2 intrusas.	4 palabras: 2 concretas, 2 abstractas, +2 intrusas.		

Evaluación. Esta actividad se valora como su homóloga en palabras. Así pues, consta de cuatro ejercicios y se valoran de manera independiente cada uno. En los restantes aspectos sigue los criterios ya expuestos.

12.2.5 Procedimiento de respuesta.

Al hacer referencia al procedimiento de respuesta, estamos hablando del procedimiento informático de las actividades. Vamos a exponer algunas que puedan servirnos de modelo.

En las actividades de palabras , las actividades N° 1 y N° 2 , implican simplemente relacionar la correcta entre las que se facilitan y que coinciden con las palabras propuestas. Las tres restantes implican tener que escribir la respuesta. En las actividades de frases , el procedimiento a emplear es el de escribir la respuesta en todas la actividades.

El procedimiento de respuesta que se ha diseñado consiste en:

a) Una vez concluida la lectura, en determinadas unidades, las que originariamente formaban el Material de Lectura, pasan a realizar un grupo de actividades que designaremos bajo el término genérico de "Lingüísticas"

b) Todas las actividades, ya sean de palabras o de frases responden a un mismo esquema:

- El alumno o la alumna responde cada actividad y va pasando de la primera a la segunda, etc. Debe responder a todos los ejercicios, de lo contrario el programa le indica que "hay huecos vacíos" y no le permite pasar a la siguiente actividad.

- Concluidas todas las actividades se le da a "comprobar" y se produce la

Revisa cada actividad y corrige los fallos. Todas las respuestas están en el texto, columnas 1ª y 3ª.

evaluación, indicando la valoración cualitativa del trabajo realizado y

la cuantitativa, indicando el número de aciertos y la puntuación otorgada. (VER CUADRO x"). Así mismo, se le transmite las observaciones correspondientes, como queda expresado en el recuadro. En el caso de las actividades de frases, es idéntico, salvo que se omite hacer referencia a las columnas.

- En cada actividad, los ejercicios están marcados con una "X" que significa que la respuesta no es correcta y "V" de vista, de que está correcta.

- Debe responder uno a uno a cada ejercicio cuando se trata de actividades de palabras. Así al pulsar sobre la 1º actividad, si hay algún error aparece un mensaje (ver recuadro). El alumno o la alumna debe tratar

Piensa cada respuesta, la localizas en el texto y luego respondes.

- de responder mentalmente a cada pregunta; luego da sobre el botón "**TEXTO**", comprueba que esa palabra está en la columna correspondiente, y a continuación vuelve a las actividades "**OCULTAR TEXTO**" y responde (señalando o escribiendo). Si por casualidad intenta responder sin haber consultado el texto, aparece un mensaje (ver recuadro). Esta misma estructura se repite en el caso de actividades de frases con pequeñas modificaciones que no es necesario comentar. Por otra parte, el segundo mensaje "Recuerda, debes leer ..." no aparece, salvo en la 5ª actividad, ya que las restantes constan de un solo ejercicio cada una.

Recuerda, debes leer el texto antes de responder.
--

- Concluida esta segunda parte, si aun queda algún ejercicio por resolver satisfactoriamente, se le vuelve a indicar que "Revise cada actividad y corrija los fallos y busque una palabra que se le parezca físicamente (por su estructura gráfica). En el caso de actividades de frases el mensaje es prácticamente el mismo.

1º Intento	5 puntos
2º Intento	3 puntos
3º intento	1 punto

c) Se conceden unos puntos por cada respuesta correcta. El valor es distinto según la respuesta correcta se logre en el primer intento, segundo o tercero. En el cuadro adjunto se indican. Al tener 4 ejercicios cada actividad, se conceden los puntos indicados por cada ejercicio correcto, hasta un máximo de 100 puntos.

En el caso de que respondiera correctamente a todos los ejercicios en el primer intento, recibiría una bonificación de 25 puntos, lo que haría un total de 125 puntos. En las actividades de frases, al contener un solo

1º Intento	20 puntos
2º Intento	10 puntos
3º intento	5 puntos

ejercicio cada actividad, los valores varían, salvo en la nª 5, que son cuatro ejercicios y que sigue los criterios del cuadro anterior. Así queda descrito en el cuadro que se adjunta. Aquí también la puntuación máxima es de 100 puntos y se concede una bonificación de 25 puntos. En ambos casos se facilita la puntuación de cada unidad y el total acumulado.

Junto a estos valores se proporciona el número de respuestas correctas, parcial de cada intento, y en conjunto. La utilidad de estos puntos se especifica en el apartado de motivación.

12.2. 6 Valoración y puntuación

Existe una valoración cualitativa y otra cuantitativa. La de tipo cualitativo es similar a la descrita con anterioridad en las actividades de vocabulario y comprensión. En la valoración cuantitativa, se concede también 100 puntos como máximo, más la bonificación de 25 puntos si lo logra al primer intento, aunque existen diferencias en el modo de lograrlo en las actividades de palabras y en las de frases.

Las de palabras constan de 5 actividades y cuatro ejercicios en cada una, concediéndose 5 puntos por cada uno de ellos. La particularidad de estas actividades es que en la tercera, cuarta y quinta la correcta reproducción de la solución, de tal manera que si no está bien escrita, se valora como incorrecta. Según el intento en el que lo logre, se concede distinta puntuación: 5 puntos en el primer intento; 3 puntos en el segundo y 1 punto en el tercer intento.

En las actividades de frase, las cuatro primeras constan de un solo ejercicio, con una valoración de 20 puntos cada una. La particularidad de estas actividades es que si se produce un solo error, se da como incorrecta la actividad completa. Sólo la actividad número 5 consta de 4 ejercicios y se valora con 5 cada respuesta correcta. Aquí también se siguen los mismos criterios en cuanto al intento en que se logra. Es una valoración mixta: para las 4 primeras se conceden 20, 10 y 5 puntos respectivamente según el intento; en la 5ª actividad, se conceden 5, 3 ó 1 punto, según el intento.

12. 3 ACTUACIÓN DEL TUTOR O TUTORA

Junto a los aspectos señalados en relación con los textos de lectura y las actividades, es necesaria la implicación y participación activa del tutor o la tutora, así como su intervención cognitiva en el programa de lectura y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque más adelante tendremos ocasión de hacer referencia a las cuestiones planteadas, consideramos necesario puntualizar aquí algunos aspectos básicos de la actuación del tutor o tutora en relación con el programa de lectura:

- Realizar el seguimiento de los alumnos y alumnas, especialmente de los que puedan plantear más dificultades.
- Acometer las orientaciones pertinentes en función de las observaciones efectuadas.
- Favorecer la adquisición del vocabulario básico contenido en el programa, para favorecer la comprensión de las palabras y los textos.
- Activar las ideas previas en relación con los textos de lectura del programa, para facilitar su comprensión en todos los aspectos.
- Fomentar el aprendizaje de determinadas estrategias en relación con la comprensión lectora, así como su generalización a otras situaciones de aprendizaje.

- Animar de manera permanente a los alumnos y alumnas en su afán por mejorar su rendimiento lector, en fluidez y comprensión, así como en el gusto por la lectura.
- Destacar la importancia de la lectura como medio de aprender a aprender y de disfrutar del hecho lector, de la lectura como entretenimiento.

13. BREVE RESEÑA BIOGRAFÍA DEL AUTOR

Manuel Quintero Peña es, ante todo, un profesional que se ha distinguido por su interés hacia los temas relacionados con la lectura en la etapa de su adquisición y consolidación en los primeros años de la educación básica. Ha centrado su atención especialmente en los alumnos y las alumnas con dificultades en un sentido amplio: tanto de aquellos que no logran alcanzar un nivel adecuado para afrontar posteriores estudios, como de aquellos otros que tienen serias dificultades, y que condicionan todo su proceso formativo.

En palabras del autor, “el fracaso del niño en la lectura, representa el fracaso de la escuela como institución educativa y social...,y puede condicionar, no sólo la vida escolar del niño, sino también la profesional y personal”.

El autor del Programa de Lectura MQ, que hoy presentamos en su versión informatizada, se inició profesionalmente en la Escuela ordinaria. Unos años más tarde obtuvo el Título de Profesor de Pedagogía Terapéutica y trabajó durante varios años en un Centro Específico, cuando aun no había llegado la integración. El paso siguiente le llevó a trabajar en un Centro de EGB como Profesor de Apoyo a la Integración, y finalmente, se incorporó a los Equipos de Orientación, en donde ha permanecido hasta su jubilación (LOGSE) el pasado curso escolar..

Además de Maestro y Profesor Terapeuta es Licenciado en Pedagogía y Psicología. Y a lo largo de su carrera profesional ha participado en congresos, jornadas, etc., con comunicaciones y ponencias, siempre centrado en las NNE y en la Lectura. Así mismo, ha participado como profesor en cursos de formación del profesorado.

El Programa de Lectura MQ es la suma de sus muchas lecturas y de su aplicación práctica a nivel individual y grupal. Es un Programa ampliamente experimentado y adecuadamente adaptado a los alumnos y alumnas a los que va dirigido, gracias a la participación y colaboración de los profesores que voluntariamente se han sumado a esta tarea, con la ilusión puesta en que sus alumnos se beneficiasen de este material de lectura; material tantas veces reclamado para atender las muchas necesidades de sus niños en esta área tan importante.

Hay que añadir, por último, que MQ es un programa coherente, sistemático y sólidamente diseñado: los textos de lectura y actividades están adecuadamente graduados en dificultad y, al mismo tiempo, dispone de los apoyos necesarios para su realización. Además, es original en cuanto que va dirigido al grupo-clase, especialmente a los niños que, en distintos grados, tienen dificultades en la lectura, en el Procedimiento Lector y en sistema de Autocontrol, que no de

autoevaluación, de las actividades. Todo ello, le convierte, digámoslo una vez más, en un programa motivador, dirigido a mejorar la confianza en sí mismo, la autoestima.

Frente a la imagen del niño que no tiene interés, que no presta atención y que está desmotivado, MQ trata de devolvernos la imagen del niño que se interesa por la lectura, que se centra en la realización de las actividades, y que se siente motivado por el éxito en su realización.

Jubilado administrativamente, continúa trabajando en este proyecto desde la escuela y para la escuela, tratando ahora de darle soporte informatizado a las actividades del programa, del que forma parte el programa de lectura. Unas actividades básicas para que los alumnos ejerciten y mejoren sus habilidades psicolingüísticas, así como la comprensión, la autonomía personal en su realización, la autoestima y la motivación, incidiendo positivamente en el gusto por la lectura y, en muchos casos, por las propias tareas escolares.

El Programa de Lectura MQ en su conjunto es una herramienta de trabajo de probada eficacia al servicio de los tutores; es un instrumento básico para la escuela en esta importante parcela del aprendizaje lector.

José Manuel Trigo Cutiño
Catedrático de Didáctica de la Lengua,
Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad de Sevilla

14. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alfaro Rocher, I. J. y Serrano Díaz, M^a Otero "El aprendizaje de la lectura: Análisis del proceso a través de las actividades propuestas en los métodos de lectura". Dpt. Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Valencia
- Baumann, J. F. "La comprensión lectora", Editorial Visor, Madrid 1990.
- Bautista, R. "Necesidades educativas especiales" Editorial Aljibe, Archidona (Málaga) 1993.
- Bravo Valdivieso, L. "Modelo de investigación y teoría sobre los trastornos del aprendizaje de la lectura" Revista electrónica UMBRAL n° 27 www.reduc.c
- Brunet, J.J.: "Técnicas de lectura eficaz" Edit. Bruño, Madrid 1991. Ediciones Deusto: "Técnicas de lectura rápida" EDit. Deusto, Barcelona 1993.
- Burón, J. "Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición" 4^a Edición, Ediciones Mensajero, Bilbao 1997.
- Calero, A. y otros "Acceso a la escuela de Educación Infantil. Editorial Escuela Española, Madrid 1997.
- Carbonell, R.G.: "Lectura rápida". Método completo de lectura veloz y comprensiva. Edit. EDAF, Madrid, 6^a edición revisada, 2002. Editorial, Madrid 1985.
- Carbonero, M. A. "Dificultades de aprendizaje. Técnicas de orientación actuales en la escuela". ICE Universidad de Valladolid. Valladolid 1993
- Crowder, G.: "Psicología de la Lectura" Alianza psicológica (Alianza Editorial), Madrid 1985.
- Cuetos, F.: "Psicología de la lectura" Edit. Escuela Española, Barcelona, 4^a edición 2002.
- Defior, S. y otros: "Aprendiendo a leer: materiales de apoyo" Niveles I y II Edit. Aljibe Archidona (Málaga), 1995.
- Defior: s. "Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo" Edit. Aljibe, Archidona (Málaga), 1996

- Díez Vega C. y Pardos de León, P. y otros. Enfoque constructivista de la lectura. "La intervención en el inicio de la lectoescritura" Edita Dirección General Técnica (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Madrid 1998. Primer premio de investigación educativa.
- DSM-IV-R "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales" Editorial Masson, Barcelona 1997.
- Ediciones Deusto. "Técnicas de lectura rápida". Deusto, Bilbao 1993.
- Eduteka "Evaluación Pisa 2003".
- Fernández Montilla, M., "Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la comprensión lectora de los estudiantes" Revista De Psicología, Universidad C. Vallejo, Trujillo.
- Ferreiro y Teberosky: Un enfoque constructivista " Etapas adquisición de la Lectura"
- Fry:, E. "Técnica de la lectura veloz" Manual para el docente. Edit. Paidós, Buenos Aires 1970.
- Gallego, C. "Aplicaciones de los modelos de procesamiento lector a la enseñanza de la lectura" Universidad Complutense, Madrid. (www.aedes-nacional.com).
- García, J. N. "Manual de dificultades de aprendizaje", Editorial Narcea, 3ª edición revisada, 1998.
- García Vidal, J. y Glez Manjón, D. "Dificultades de aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: lectura y escritura" EOS, Madrid
- Gargallo López, B. "Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para la ESO y EPA". Edita Dirección General Técnica (Ministerio de Educación, cultura y deporte), Madrid 2000. Primer premio nacional de investigación educativa.
- González Valenzuela, M. J. "Dificultades de aprendizaje", Universidad de Málaga, 1999.
- Gómez-Villalba, E. y otros: "Desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y Literatura" Edit. Grupo Editorial Universitario, Granada. 2000.
- Hernández Pina, F. "Aprendiendo a aprender" .Grupo Distribuidor Editorial, Murcia 1990.
- Jiménez González, J. "Psicología de las dificultades de aprendizaje", Editorial Visor, Madrid 1995

- López Rubio, J.L. "MATEL: Material para el entrenamiento lector". Edita J.L.L.R., Dyna, Valencia 1992.
- Luceño, J.L.: "Las dificultades lecto/escritoras en el aula" Edit. INATED, Sevilla 1994.
- Manereo, C. y otros "Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela", Grao Editorial, Barcelona 1994., número extraordinario 2005
- Nemirovsky, M.: "Sobre la enseñanza del lenguaje escrito". Editorial Paidós, Buenos Aires, 2003.
- Novak J.D. y Gowin, D.B., "Aprendiendo a aprender". Editorial Martínez Roca, Barcelona 1988.
- OCDE "Estudio Pisa de la OCDE", París 2001. www.pisa.oecd.org
- Pérez González, J. y Gómez-Villalba, E.: "Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas" Edit Universidad de Granada, 2003.
- Pérez González, J y otros: "Lectura. Actividades y ejercicios de comprensión y fluidez lectora", Ciclos II y III. Editorial La Calesa, Valladolid, 2007.
- Pozo, J.I. "Teorías cognitivas del aprendizaje". Editorial Morata, Madrid, 1997.
- Quintanal, J.: "La Lectura. Sistematización didáctica de un plan lector" Edit. Bruño, Madrid 1997.
- Puente, A. "Comprensión de la lectura y acción docente" Editorial Pirámide, Madrid 1991.
- Ramos Sánchez, J.L. y Cuetos Vega, F. "Evaluación de los procesos lectores" PROLEC. Editorial TEA, Madrid 1999.
- Santiuste, V. y Beltrán, J. "Dificultades de aprendizaje", Editorial Síntesis, Madrid 1996
- Sloboda, A.J. "La lectura: un estudio de caso de habilidades cognitivas" Aique, 1997.
- Tiana Ferrer, A. y Gil Escudero, G. "Enseñanza de la Tecnología", Revista Ibero-Americana, nº 28, Enero-Abril 2002.
- Vaca Uribe, J. "Inteligencia Artificial y psicología genética de la lectura" (www.uv.mx/iie/colecA3n/n_29)

APÉNDICE

Tablas explicativas de los Datos Estadísticos

El análisis estadístico ha sido realizado, a partir del curso escolar 2004 / 2005, por Sergio de los Santos López Portillo. Tiene 44 años y es Licenciado en Ingeniería Biomédica por la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Actualmente da clases de Estadística en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). También realiza trabajos de software.

Con anterioridad, trabajó en Londres y Barcelona. En su página web aparecen varias publicaciones y trabajos sobre problemas matemáticos.

TABLAS	CONTENIDO
I-a	Datos iniciales de Velocidad lectora, PRP-AD, 04-05
II-a	Datos iniciales de Comprensión Lectora, PRP-AD, 04-05
I-b	Datos finales de Velocidad Lectora PRP-AD, 04-05
II-b	Datos finales de Comprensión Lectora PRP-AD, 04-05
III-a-b	Inicio y final de Velocidad Lectora AD, 05-06
IV-a-b	Inicio y final de Comprensión Lectora AD, 05-06
V	Datos finales de Velocidad Lectora PRP-AD 06 y 07
VI	Datos finales de Comprensión Lectora PRP-AD 06 y 07

Datos globales: estudio comparativo de los valores iniciales y finales de los grupos experimental y control (PRP – AD) en comprensión y velocidad lectora.

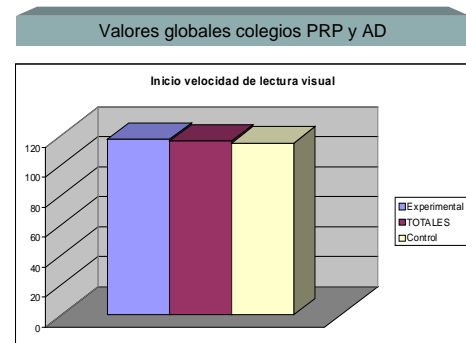


Tabla I-a

105		COMBINACIONES		VALORES				
		1		2				
g.1	g.l. 2	alfa	I . C. crit	var num	var nom	F	I . C.	NO
1	75	0.786870	0.2131295	Inicio Velocidad de lectura visual	Tipo	0.073628	95%	Valido
						t		
n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I . C .	DIF
40	40.04 7	117.375	Experime ntal	Control	Experimental	0.786870	0.2131	- 2.40202
77	38.57 2	116.2207	TOTALES					
37	37.42 2	114.9729	Control					

Por el valor de alfa = 0.786870453, mayor a 0.05, observamos que no existe diferencia estadísticamente significativa en los promedios de velocidad de lectura visual al inicio en los casos del grupo experimental y los del grupo de control.

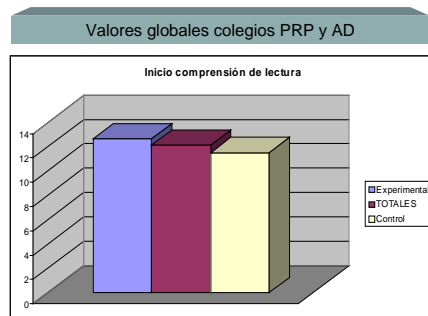


Tabla II-a

73

COMBINACIONES	VALORES
1	2

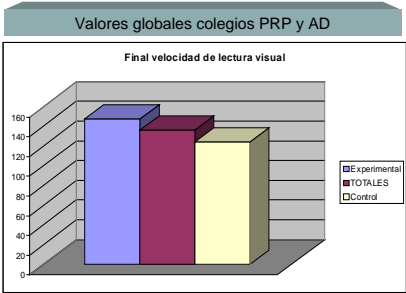
g.l. 1	g.l. 2	alfa	I . C. crit	var num	var nom	F	I . C.	NO
1	75	0.252952	0.747047	Inicio Comprensión lectora	Tipo	1.327261	95%	Valido

t

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I . C .	DIF
40	4.5208	12.65	Experimental	Control	Experimental	0.252952	0.7470	-
77	4.4372	12.09090	TOTALES					
37	4.3244	11.48648	Control					

Por el valor de alfa = 0.252952159 mayor a 0.05 observamos que no existe diferencia estadísticamente significativa en los promedios de comprensión de lectura al inicio en los casos del grupo experimental y los del grupo de control.

Tabla I-b



38

COMBINACIONES	VALORES
1	2

g.l. 1	g.l. 2	alfa	I. C. crit	var num	var nom	F	I. C.	SI
1	79	0.02619	0.97380	Final Velocidad lectora visual	Tipo	5.13396	95%	Valido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I. C.	DIF
42	51.715	147.333	Experimental	Control	Experimental	0.02619	0.9738	- 23.4871
81	47.803	136.024	TOTALES					
39	40.394	123.846	Control					

Para el final de velocidad de lectura visual, encontramos que $\alpha = 0.026199284$ es menor a 0.05, por lo que optamos por la hipótesis alternativa donde existe diferencia en los promedios de la velocidad de lectura visual, siendo para el grupo experimental de 147.3333, en tanto que el grupo de control tuvo un promedio de 123.8461538. Por el valor de $\alpha = 0.026199284$ tomamos la hipótesis alternativa de que el promedio de velocidad de lectura visual al final del proceso, fue mayor en el grupo experimental que en el grupo de control.

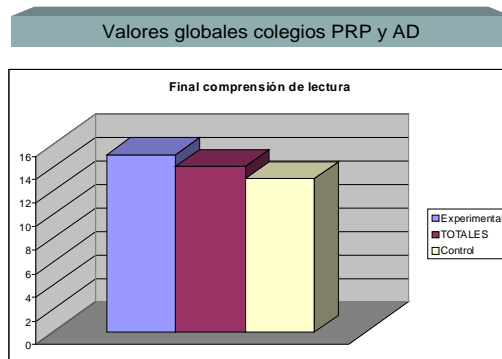


Tabla II-b

45

COMBINACIONES	VALORES
1	2

g.l. 1	g.l. 2	alfa	I . C. crit	var num	var nom	F	I . C.	SI
1	79	0.04600	0.95399	Final Comprensión lect.ora	Tipo	4.10986	95%	Valido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I . C .	DIF
42	4.4830	15	Experimental	Control	Experimental	0.04600	0.9539	- 2.02564
81	4.5797	14.0246	TOTALES					
39	4.5043	12.9743	Control					

Para el final de comprensión de lectura, encontramos que $\alpha = 0.046006508$, es menor a 0.05, por lo que optamos por la hipótesis alternativa donde existe diferencia en los promedios de la Comprensión de lectura, siendo para el grupo experimental de 15 en tanto que el grupo de control tuvo un promedio de 12.97435897. Por el valor de $\alpha = 0.046006508$ tomamos la hipótesis alternativa de que el promedio de comprensión de lectura al final del proceso, fue mayor en el grupo experimental que en el grupo de control.

Estudio comparativo de los alumnos del Colegio AD, pertenecientes a 5° "A" y 5° "B"

Tabla III-a b

COLEGIO AD: DATOS INICIALES VELOCIDAD LECTORA VISUAL (OCT 04) GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

nombre	nombre	alfa	N.S.	g.l. 1	g.l. 2	F
Tipo	Inicio Velocidad de lec visual 2004	0.851705733	0.148294267	1	38	0.035426777

67

COMBINACIONES	VALORES
1	2

g.l. 1	g.l. 2	alfa	I. C. crit	var num	var nom	F	I. C.	NO
1	38	0.851705733	0.148294267	Inicio Velocidad de lectora visual	Tipo	0.035426777	95%	valido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I. C.	DIF
21	35.069387	106.1904762	Experimental	Control	Experimental	0.851705733	0.148294267	-2.295739348
40	38.04302557	105.1	TOTALES					
19	42.02762945	103.8947368	Control					

No existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos experimental y de control para el inicio de velocidad de lectura visual. alfa =0.851705733

COLEGIO AD: DATOS FINALES VELOCIDAD LECTORA VISUAL (JUNIO 2006) GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

nombre	nombre	alfa	N.S.	g.l. 1	g.l. 2	F
Tipo	junio 06 Final Velocidad lect visual 2006	0.170670899	0.829329101	1	34	1.959073533

27

COMBINACIONES	VALORES
1	2

g.l. 1	g.l. 2	alfa	I. C. crit	var num	var nom	F	I. C.	NO
1	34	0.170670899	0.829329101	junio 06 Final Velocidad lectora visual	Tipo	1.959073533	95%	valido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I. C.	DIF
18	46.88189165	168.1666667	Experimental	Control	Experimental	0.170670899	0.829329101	-22
36	47.79569616	157.1666667	TOTALES					
18	47.42455308	146.1666667	Control					

Aunque el grupo experimental tuvo un mayor promedio en velocidad de lectura visual, el nivel de confianza es de 0.8293 (83%) por lo que no podemos afirmar que el promedio de final lectura visual del grupo experimental sea mayor al de control, la duda podría despejarse en otro proyecto en el que preferentemente se incluyan más datos.

Tabla IV-a b

**COLEGIO AD: DATOS INICIALES COMPRENSIÓN LECTORA (OCT 2004)
GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL**

nombre	nombre	alfa	N.S.	g.l. 1	g.l. 2	F
Tipo	Inicio Comprensión lect. 2004	0.27448871	0.72551129	1	38	1.229417544

39		COMBINACIONES		VALORES				
		1	2					
g.l. 1	g.l. 2	alfa	I. C. crit	var num	var nom	F	I. C.	NO
1	38	0.27448871	0.72551129	Inicio Comprensión lectora	Tipo	1.229417544	95%	valido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	t	I. C.	DIF
21	3.338805033	10.95238095	Experimental	Control	Experimental	0.27448871	0.72551129	-1.373433584	
40	3.923629926	10.3	TOTALES						
19	4.463628189	9.578947368	Control						

No existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos experimental y de control para el inicio de comprensión de lectura, $\alpha = 0.27448871$

**COLEGIO AD: DATOS FINALES COMPRENSIÓN LECTORA (JUNIO 2006)
GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL**

nombre	nombre	alfa	N.S.	g.l. 1	g.l. 2	F
Tipo	junio 06 Final Comprensión lect. 2006	0.040378408	0.959621592	1	34	4.542335187

14

COMBINACIONES	VALORES
1	2

g.l.	g.l. 2	alfa	I. C. crit	var num	var nom	F	I. C.	
1	34	0.040378408	0.959621592	junio 06 Final Comprensión lect.ora	Tipo	4.542335187	95%	valido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I. C.	DIF
18	4.985272428	18.16666667	Experimental	Control	Experimental	0.040378408	0.959621592	-3.222222222
36	4.759618499	16.55555556	TOTALES					
18	4.036192472	14.94444444	Control					

Concluimos que de acuerdo a lo observado en el colegio AD, el promedio de comprensión de lectura en la evaluación final, fue mayor en el grupo experimental que en el grupo de control, con un 96% de confianza.

COLEGIO "AD": COMENTARIO FINAL

El interés de estos datos se centra fundamentalmente en el hecho de que durante el curso escolar 05-06 no se aplicó el Programa de Lectura. Pese a ello, el grupo experimental mantuvo diferencias significativas, respecto al grupo control, en comprensión. Lectora (nivel de confianza del 96%). En velocidad lectora, estas diferencias no han sido significativas al nivel del 95%, pero logra un nivel de confianza del 83%, con una diferencia de 22 pp/m respecto al grupo control. Por todo ello, consideramos que los efectos positivos del Programa de Lectura se mantienen, pese a su falta de continuidad. Sus efectos siguen vigentes y pudiéramos afirmar que estamos ante una situación a favor de unas diferencias estables.

Queremos dejar constancia de algunos datos de interés respecto a las características especiales que se dan en este grupo de alumnos.

- 1º) Durante el curso escolar 02-03 (2º Nivel de E.P.) ambos cursos desarrollaron el Programa de lectura, aunque de manera desigual (fue incompleto en cuanto al número de unidades desarrolladas y no se aplicó el programa informatizado de lectura)
- 2º) En el curso escolar 03-04 se continuó aplicando el Programa en el Nivel 3º, con los mismos tutores, aunque con la particularidad de que los cursos se reestructuraron, mezclándose los alumnos de ambos cursos "A" y "B". Se aplicó a ambos el Programa, con las mismas características ya mencionadas en el apartado anterior.
- 3º) En el curso escolar 04-05 sólo realizó el programa 4º "A". Las unidades fueron aplicadas en su mayoría y se complementó con dos sesiones semanales de lectura a través del programa informático. Esto permitió la existencia de un grupo control (4º "B"), obteniéndose diferencias significativas en velocidad (96%) y muy elevada en comprensión (91%) por parte del grupo experimental.
- 4º) Al concluir en 2º Ciclo, se procedió a intercambiar a los alumnos, curso escolar 05-06, siguiendo los mismos criterios que en 3º. Por lo que los alumnos de 5º "A" y "B", resultaron una mezcla de 4º "A" y "B". Para el estudio de seguimiento fue necesario, una vez aplicadas las pruebas, reestructurarlos. Durante el curso escolar 05-06 hubo un cambio de tutores, que siguieron sus respectivas programaciones de lectura. Y como ya se indicó, no desarrollaron el Programa de Lectura. En el mes de junio se aplicó la prueba de lectura a ambos cursos, actuando como "observador" en su realización el profesor que impartía a los dos cursos la materia de Conocimiento del Medio. Se siguieron los mismos criterios utilizados con anterioridad y se aplicó la misma prueba.

Estudio de correlación entre las variables de velocidad lectora, comprensión lectora y calificaciones (asignatura "Conocimiento del Medio")

4

COMBINACIONES

VALORES

10

5

g.l.

1

g.l. 2

alfa

I. C. crit

var num

var nom

F

I. C.

4	31	0.008376599	0.991623401	junio 06 Final Comprensión lectora	Calificación	4.143470355	95%	valido
---	----	-------------	--------------------	---------------------------------------	--------------	-------------	------------	--------

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I. C.	DIF
8	3.356762896	20.875	NOTABLE	INSUFICIENTE	NOTABLE	0.000469633	0.999530367	-6.875
6	6.024948133	18.5	SOBRESALIENTE	BIEN	NOTABLE	0.003500841	0.996499159	6.732142857
36	4.759618499	16.55555556	TOTALES	NOTABLE	SUFICIENTE	0.014392552	0.985607448	5.589285714
7	4.309458037	15.28571429	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SOBRESALIENTE	0.082139009	0.917860991	-4.5
7	3.97611919	14.14285714	BIEN	BIEN	SOBRESALIENTE	0.14646645	0.85353355	4.357142857
8	2.672612419	14	INSUFICIENTE	SOBRESALIENTE	SUFICIENTE	0.286745937	0.713254063	3.214285714
				NOTABLE	SOBRESALIENTE	0.363747042	0.636252958	2.375
				INSUFICIENTE	SUFICIENTE	0.493263264	0.506736736	1.285714286
				BIEN	SUFICIENTE	0.615444751	0.384555249	1.142857143
				BIEN	INSUFICIENTE	0.935357843	0.064642157	0.142857143

4

COMBINACIONES

VALORES

10

5

g.l. 1	g.l. 2	alfa	I . C. crit	var num	var nom	F	I . C.	
4	31	0.008376599	0.991623401	junio 06 Final Comprensión lectora	Calificación	4.143470355	95%	valido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	t I . C .	DIF
8	3.356762896	20.875	NOTABLE	INSUFICIENTE	NOTABLE	0.000469633	0.999530367	-6.875
6	6.024948133	18.5	SOBRESALIENTE	BIEN	NOTABLE	0.003500841	0.996499159	6.732142857
36	4.759618499	16.55555556	TOTALES	NOTABLE	SUFICIENTE	0.014392552	0.985607448	5.589285714
7	4.309458037	15.28571429	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	SOBRESALIENTE	0.082139009	0.917860991	-4.5
7	3.97611919	14.14285714	BIEN	BIEN	SOBRESALIENTE	0.14646645	0.85353355	4.357142857
8	2.672612419	14	INSUFICIENTE	SOBRESALIENTE	SUFICIENTE	0.286745937	0.713254063	3.214285714
				NOTABLE	SOBRESALIENTE	0.363747042	0.636252958	2.375
				INSUFICIENTE	SUFICIENTE	0.493263264	0.506736736	1.285714286
				BIEN	SUFICIENTE	0.615444751	0.384555249	1.142857143
				BIEN	INSUFICIENTE	0.935357843	0.064642157	0.142857143

Según los resultados de los alumnos agrupados por calificaciones, en lo referido a la velocidad lectora y a la comprensión, éstos indican:

1º Que al finalizar el curso 2005:

- a) El grupo experimental obtuvo mejores resultados en todas las calificaciones, excepto en el valor “Bien”
- b) El grupo experimental logró una diferencia en velocidad de 25 pp/m en las calificaciones agrupadas de “Sobresaliente” y “Notable”, respecto al grupo control. Una mejoría que afectó al 50% de los alumnos de la clase.
- c) El grupo experimental logró una diferencia en velocidad de 39 pp/m y de 2,50 aciertos en comprensión en las calificaciones agrupadas de “Suficiente” e “Insuficiente”, respecto al grupo control, posiblemente significativa. De lo que se deduce que el Programa ha beneficiado de forma global especialmente a estos dos grupos de alumnos, que representan el 33% del total de la clase.

Según los resultados de los alumnos agrupados por calificaciones, en lo referido a la velocidad lectora y a la comprensión, éstos indican:

2º Que al finalizar el curso 2006, periodo durante el que no se aplicó el Programa:

- a) El grupo experimental obtuvo mejores resultados en todas las calificaciones, excepto en el valor “Bien”
- b) El grupo experimental logró una diferencia en comprensión lectora de 4,83 aciertos en las calificaciones agrupadas de “Sobresaliente” y “Notable”, respecto al grupo control. Una mejoría que afectó al 50% de los alumnos de la clase, sin duda alguna significativa (pero no comprobada).
- c) El grupo experimental logró una diferencia en velocidad de 28 pp/m y de 2,69 aciertos en comprensión en las calificaciones agrupadas de “Suficiente” e “Insuficiente”, respecto al grupo control, posiblemente significativa. De lo que se deduce que el Programa ha beneficiado de forma global especialmente a estos dos grupos de alumnos, que representan el 33% del total de la clase.

Para el valor final de comprensión de lectura.

19

COMBINACIONES	VALORES
1	2

g.l. 1	g.l. 2	alfa	I. C. crit	var num	var nom	F	I. C.	SI
1	68	0.016	0.983	final Compr lect.	tipo	6.031	95%	válido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I. C.	DIF
36	5.368	18.555	Experimental	Control	Experimental	0.016	0.983	-3.026
70	5.337	17.085	TOTALES					
34	4.912	15.529	Control					

Los del grupo experimental obtuvieron al final en velocidad de comprensión de lectura, un promedio de 18.5555556 mientras que los de control su promedio fue de 15.52941176 esta diferencia de 3.026143791 tuvo un nivel de confianza de **0.983384942** mayor al 0.95 por lo que la diferencia fue estadísticamente significativa.

Comentario añadido: El nivel de confianza actual ha mejorado respecto al obtenido el pasado curso escolar por el colegio AD que se situaba en el **0,9596**, frente al actual de **0,9833 del conjunto de ambos colegios**.

CONCLUSIÓN: DESPUÉS DE UN CURSO SIN APLICAR EL PROGRAMA EN UNO Y OTRO CENTRO, SE MANTIENEN LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN COMPRENSIÓN LECTORA Y VELOCIDAD LECTORA VISUAL

Datos estadísticos correspondientes a 2006 y 2007 de los alumnos de 5º curso de los Colegios AD y PRP agrupados, un año después de la aplicación del Programa.

Tabla V

Para el valor final de velocidad lectora

29			COMBINACIONES 1		VALORES 2				
g.l.	. 1	g.l. 2	alfa	I . C. crit	var num	var nom	F	I . C.	
1	68	0.051	0.948	Final Veloc. lector visual			3.919	95%	
n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I . C .	DIF	
36	54.87	180.77	Experimental	Control	Experimental	0.051	0.948	-25.77	
70	55.58	168.25	TOTALES						
34	53.98	155	Control						

Los del grupo experimental obtuvieron al final en velocidad de lectura visual, un promedio de 180.7777778 mientras que los de control su promedio fue de 155 esta diferencia de 25.7777778 tuvo un nivel de confianza de **0.948229666** que es ligeramente menor al 0.95

Comentario añadido: Recordemos que el pasado curso escolar 2006, los resultados del Colegio AD daban un nivel de confianza del **0,8293**. Se indicaba así mismo, en el Informe, que el incremento de datos podría hacer significativas estas diferencias. Ahora en el 2007, con los datos del colegio PRP agrupados, ha mejorado de modo sustancial el grado de significación situándose en **0,9482**, prácticamente significativo en Velocidad Lectora visual.

Tabla VI

Para el valor final de comprensión de lectura.

19	COMBINACIONES		VALORES	
	1		S	2

g.l	. 1	g.l. 2	alfa	I . C. crit	var num	var nom	F	I . C.	SI
1		68	0.016	0.983	final Compr lect.	tipo	6.031	95%	válido

n	desvi	media	valor	VALOR	VALOR	ALFA	I . C .	DIF
36	5.368	18.555	Experimental	Control	Experimental	0.016	0.983	-3.026
70	5.337	17.085	TOTALES					
34	4.912	15.529	Control					

Los del grupo experimental obtuvieron al final en velocidad de comprensión de lectura, un promedio de 18.55555556 mientras que los de control su promedio fue de 15.52941176 esta diferencia de 3.026143791 tuvo un nivel de confianza de **0.983384942** mayor al 0.95 por lo que la diferencia fue estadísticamente significativa.

Comentario añadido: El nivel de confianza actual ha mejorado respecto al obtenido el pasado curso escolar por el colegio AD que se situaba en el **0,9596**, frente al actual de **0,9833 del conjunto de ambos colegios.**

CONCLUSIÓN: DESPUÉS DE UN CURSO SIN APLICAR EL PROGRAMA EN UNO Y OTRO CENTRO, SE MANTIENEN LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN COMPRENSIÓN LECTORA Y VELOCIDAD LECTORA VISUAL.

Resultados estadísticos de los alumnos de 4º y 5º cursos del Colegio PRP. Estudio comparativo de la evolución experimentada en VL visual y CL.

VELOCIDAD LECTORA VISUAL						
Fecha pruebas	Nivel	Grupo Experiment.	Grupo Control	Diferencias	Valor I.C.	Valoración
Junio 2006	4º	151,45	135,83	+ 15,63	0,6832	No Signif
Junio 2007	5º	193,38	164,93	+ 28,45	0,9165	No Signif
Diferencias		+ 41,93	+ 29,1	+ 12,83		
Valor I.C.		0,0005	0,0084			
Valoración		Significat.	Significat.			
COMPRENSIÓN LECTORA						
Junio 2006	4º	15,5	13,8	+ 1,66	0,7242	No Signif
Junio 2007	5º	18,94	16,18	+ 2,76	0,9036	No Signif
Diferencias		+ 3,44	+ 2,35	+ 1,1		
Valor I.C.		0,0018	0,0223			
Valoración		Signific	Signific			

Las diferencias en Velocidad Lectora visual entre el G. Experimental y Control en 2006 (4º) no fueron significativas (68%); como tampoco lo han sido en el 2007, aunque con un I. C. algo mayor y significativo al (91%).

Las diferencias en Comprensión Lectora entre ambos grupos, tampoco lo fueron en 2006 (I.C. 72%), ni en 2007, aunque, vuelve a repetirse la misma situación, los resultados fueron mayores y significativos al 90%.

Es posible que con los datos obtenidos en junio de 2008 puedan despejarse las dudas actuales.

La evolución de ambos grupos, experimental y control, de 2006 a 2007 han evolucionado significativamente en velocidad lectora visual y en comprensión lectora. Una vez más, el incremento del grupo experimental fue mayor en las dos variables.

EXPERIENCIA ALUMNOS NIVEL 1º PICASSO

La Profesora de 1º B., nos refiere las dificultades de aprendizaje lector de 4 alumnos de su clase, que se han quedado muy atrás del resto, para tratarlos con el programa informatizado de lectura, durante lo que resta de curso (prácticamente los dos últimos trimestre)

Aunque el programa va dirigido al conjunto de los alumnos y alumnas del aula, consideramos que podría ser una experiencia interesante trabajar con estos alumnos. Así pues, ponderamos la posibilidad de atenderlos a razón de dos sesiones semanales de unos 30 minutos.

La profesora viene aplicando un método de lectura silábico (Micho). Actualmente la clase ha avanzado, quedándoles pendiente de enseñar: K, LL, M, V, X, Y, Z. (leen y escriben al dictado: vocales, b, c, ch, d, f, g, h, j, **k**, l, **ll**, **m**, n, ñ, p, q, r, s, t, **v**, **x**, **y**, **z**). 16 + vocales (sí)

Prueba de lectura Aunque confeccionamos una hoja con las distintas combinaciones silábicas, en letra de imprenta y en manuscrita, en todos los casos se desestimó la primera, utilizando exclusivamente la manuscrita.

El día 29 de noviembre de 2005 se realiza la valoración inicial de cada uno de los alumnos, con los siguientes resultados. De estos datos no existe documentación en video, ni tampoco en cinta gravada. Exclusivamente se dispone de las notas que personalmente fuimos recogiendo de cada uno.

A) EVALUACIÓN INICIAL:

ALUMNO J. C. C.

Fecha de nacimiento: 25.04.99

Situación escolar: va muy mal según la tutora.

Resultados de la prueba de lectura inicial

Lee sin error, ni duda: "m, t, p, d, c, s, gu, n, r, h, qu, ch

Duda en: "ll, ñ"

No conoce o sustituye: "l (m, p); b (d), gu (r), ci (qui)

De estas sílabas escribe al dictado: "m, l, t, n, d, ca, j, r

Desconoce las restantes

En conjunto lee y escribe: "m, t, n, d, c (a,o,u), r" (inicial)

Observaciones: la "l" la confunde al leer, pero la escribe correctamente.

Valoración: Tiene muchas dificultades para leer palabras completas, lo que afecta de manera significativa a la comprensión. Su nivel es bajo respecto a la clase, ya que aunque lee la mayor parte de las consonantes, respecto al grupo, se reduce al 50% lo que es capaz de leer y escribir (sílabas)

ALUMNO J. C. L. G.

Fecha de nacimiento: 09.09.99

Situación escolar: va muy mal según la tutora

Resultados de la prueba de lectura inicial

Lee sin error, ni duda: “ l , z “(esta última no la han dado)

Duda en: “t (l-t), s (l-s), A veces, también confunde las vocales en las sílabas que sabe.

No conoce o sustituye: Todas las restantes que casi siempre sustituye por “l”

De estas sílabas escribe al dictado: “t, r, s, l”

Desconoce las restantes

En conjunto lee y escribe: “l”

Valoración: El nivel es bajísimo teniendo presente que estamos a finales de noviembre. Está completamente desintegrado del resto de la clase. Él mismo se siente diferente a los demás y es consciente de sus dificultades, llegando a pensar que no va a aprender a leer.

ALUMNA E. P. R.

Fecha de nacimiento: 05.02.99

Situación escolar: va muy mal según la tutora

Resultados de la prueba de lectura inicial

Lee sin error, ni duda: “ c , z “

Duda en: “m (n-m), n (l-m-n),

No conoce o sustituye: Todas las restantes que casi siempre sustituye por “m, n”, algunas otras por la p (b, g, gu, y), también por la “que” (ci, ch). A veces, también confunde las vocales en las sílabas que sabe

De estas sílabas escribe al dictado: “t, m, ca”

Desconoce las restantes

En conjunto lee y escribe: “ca, m” (Con dudas)

Valoración: El nivel es bajísimo teniendo presente que estamos a finales de noviembre, muy similar al alumno JCLG. Esta alumna es muy juguetona, le cuesta realizar la prueba: se levanta, pide ir al servicio, etc.

ALUMNA E. M. G.

Fecha de nacimiento: 19.12.99

Situación escolar: va muy mal según la tutora

Resultados de la prueba de lectura inicial

Lee sin error, ni duda: “m, t, l”

Duda en: No duda

No conoce o sustituye: Todas las restantes que casi siempre sustituye por “m”

A veces, también confunde las vocales en las que sabe

De estas sílabas escribe al dictado: “t, m, l”

Desconoce las restantes

En conjunto lee y escribe: “t, m, l” (las que lee)

Valoración: Es la más pequeña del grupo. El nivel es bajísimo teniendo presente que estamos a finales de noviembre, muy similar al de otros dos alumnos. Tiene interés en aprender a leer, aunque se distrae con frecuencia. Por apenas unos días debería estar en Infantil.

De los cuatro alumnos analizados, hay tres que tienen graves dificultades.

B) PLAN DE TRABAJO

- Se programa, a partir de la segunda quincena de enero, la realización en grupo (todos a la vez) de dos sesiones semanales de 30 minutos de duración. Cada uno utiliza su ordenador en donde quedan registradas todas las lecturas que realiza.
- Esta actividad se refuerza, una vez en semana, con un dictado de lo que han leído.
- Se comienza desde “cero” y todos los alumnos empiezan por la misma consonante. Sin embargo, después de varias sesiones, no todos ellos desarrollan ya la misma unidad.
- Durante las primeras sesiones se le va explicando el manejo del programa, logrando plena autonomía en su ejecución al poco tiempo.
- Hay que destacar que, a excepción de JCLG, todos terminan por desarrollar dos lecturas en cada sesión.
- La actitud, en general, es positiva. Cuando se les recoge en clase para la lectura en el ordenador, no es necesario llamarlos, acuden con rapidez y ganas de trabajar. El programa les resulta agradable y distraído.

C) EVALUACIÓN FINAL: RESULTADOS.

Todos los alumnos han mejorado significativamente, pudiéndose afirmar que saben leer y escribir todas las combinaciones silábicas, llegando a expresar por escrito (dictado) frases completas de varias palabras.

Partiendo de esta realidad, se consideró conveniente aplicar una prueba de lectura normalizada al conjunto de los alumnos y alumnas de la clase a la que pertenece este grupo de niños, para evaluar la fluidez lectora y de la

comprensión, a fin de poder establecer un estudio comparativo con el resto de sus compañeros y valorar sus progresos.

La prueba aplicada está editada por Bruño (3º trimestre), que se ha adaptado para su aplicación a esta experiencia, limitando el tiempo de lectura a un minuto y medio y el tiempo de respuesta a dos minutos y medio (similar al de lectura, más un tiempo añadido para responder). Los resultados se adjuntan en un cuadro en donde se hace constar las iniciales de los alumnos del grupo experimental, obviando el del resto.

COLEGIO PRP NIVEL 1º A 05 - 06						
	VLV 07-06-06	CL 07-06-06	Nº Resp	IEF	Valora ción	Núm Orden
01	87	4	8	43,5	Medio	11
02	61	2	5	24,4	Bajo	18
03 JCC	42	4	5	33,6	Medio	13
04	---	---	----	----	----	----
05	81	8	9	72,--	Bueno	5
06	41	3	4	30,75	Medio	15
07	67	3	3	67,--	Bueno	6
08	77	5	6	63,91	Bueno	7
09	76	5	10	38,--	Medio	12
10	76	1	3	25,--	Bajo	17
11	91	6	7	78,26	Bueno	2
12	144	8	10	115,--	Alto	1
13	94	8	10	75,20	Bueno	4
14 JCLG	15	0	0	---	Bajo	22
15	35	3	4	26,25	Bajo	16
16 EMG	77	5	6	63,91	Bueno	8
17	77	7	7	77,--	Bueno	3
18	53	3	5	31,80	Medio	14
19	77	2	3	51,60	Medio	9
20 EPR	72	5	7	51,12	Medio	10
21	24	3	3	24,--	Bajo	19
22	---	----	----	---	---	---
23	23	1	6	3,91	Bajo	21
24	59	2	8	14,75	Bajo	20
TOTALES	1449:22	88:22	129:22	1011:22		
PROMEDIOS	65,86	4,--	5,86	45,94		

Según los datos contenidos en la tabla, el nº 16 (EMG) obtiene un IEL Bueno; los números nº 3 (JCC) y 20 un IEL Medio y el nº 14 tiene un IEL Bajo.

El alumno nº 3, si tenemos presente el número de respuestas acertadas 4 (que equivale al 70% de respuestas dadas), le correspondería un número de

respuestas de 5,71, lo que supone la lectura de a 80 pp (del cuestionario de respuesta) que divididas por 90 segundos, supone una velocidad lectora de 58 pp/m. Es decir, que es un alumno al que corresponde un a VL más alta. Decimos esto porque consideramos que la rapidez expresada, es baja para sus valores reales.

En conjunto, salvo el alumno nº 14 en el que desde un principio se observó una actitud negativa hacia la lectura, los tres restantes han conseguido integrarse plenamente en el nivel lector de sus compañeros de curso. El alumno JCLG precisaba de una atención más intensiva, ya que, aunque conocía todas las combinaciones silábicas, le costaba relacionarlas para formar palabras, leer frases y poder llegar a una comprensión mínima.²²

Los datos indican claramente una acción muy positiva del programa, ya que tres de los cuatro alumnos (dos niñas y un niño) lograron situarse dentro de los quince primeros puestos de la clase, pese a una intervención limitada, ya que al tratarse de alumnos con evidentes dificultades iniciales (cuando se comenzó a trabajar con ellos había pasado un trimestre y se encontraban completamente desfasados del resto de los compañeros), hubiesen necesitado una intervención más intensiva, especialmente con el cuarto de nuestros niños.

Se incluyen a continuación los resultados de uno de los ejercicios de dictado realizados el día 4 de abril de 2005.²³

Alumna J.C.C.: Dictado realizado en la sesión nº 21. Lee y escribe al dictado sílabas directas e inversas. Es capaz de escribir una frase y comprenderla.

The image shows handwritten work by student J.C.C. It includes the date '4-4-06' and a list of syllables: 'ier', 'Bo', 'chi', 'dl', 'ja', 'ja', 'ja', 'ma', 'lla', 'no', 'na', 'pa', 'que', 'Ra', 'za', 'tl', 'ar', 'el', 'ren', 'Yo', 'en', 'may', 'mar', 'el', 'agua', 'mar', 'tiere'.

²² Ninguno de los cuatro alumnos recibían apoyo específico durante el resto de la semana, salvo el que le proporcionaba su tutora.

²³ El programa en ningún momento cubrió el objetivo caligráfico.

Alumna J.C.L.G: Dictado realizado en la sesión nº 21. Lee y escribe al dictado sílabas directas e inversas. Es capaz de escribir una frase y comprenderla.

100 ma le li 4-4-06
du ra ja
na na ca
fi el iz
am
es

Alumna E.P.R.: Dictado realizado en la sesión nº 21. Lee y escribe al dictado sílabas directas e inversas. Es capaz de escribir una frase y comprenderla.

279 ELI ca Bo / dm 4-4-06
d no na ja ga ja Li Ma
ra / ra sa tu //
dr el as en
mas mar el mar tiene
agua

Alumna E.M.G.: Dictado realizado en la sesión nº 21. Lee y escribe al dictado sílabas directas e inversas. Es capaz de escribir una frase y comprenderla.

4-4-06 676

mamma y para 57cille

sa bo cri du sa ga

ja le ma lla no na pa
e — ra — su

tu — yo ar el as en

mas mar

el mar tiene agua

ENCUESTA A LOS ALUMNOS/AS DE 6º “A” DEL CEIP PICASSO.

FECHA _____ALUMNO/A _____

Primera Parte:

1. ¿Crees que el Programa de lectura ha influido para que actualmente leas mejor?

- Sí, porque ahora me doy cuenta de que leo mejor,
 - No, porque no he notado mejoría,
 - No lo se, porque a veces me cuesta entender,
 - Sí/No porque: _____
 - _____
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |

1. ¿En qué crees que ha podido influir principalmente el programa de lectura?

- En leer mejor,
 - En leer más rápido,
 - En leer más rápido y comprender mejor,
 - En: _____
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |

2. ¿Cómo crees que leerías actualmente si no hubieses practicado con el Programa de Lectura?

- Igual que lo hago ahora,
 - Mejor que lo hago ahora,
 - Peor que lo hago ahora,
 - _____
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |

3. ¿Crees que el Programa de Lectura ha influido en que vayas mejor en alguna asignatura?

- Creo que no, porque me sigue costando entender las preguntas,
 - Creo que voy mejor, porque me cuesta menos comprender,
 - No lo se, porque siempre voy bien en mis estudios,
 - Creo que _____
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |

4. ¿Qué crees que piensa tu Tutor sobre el Programa de Lectura?

- Que no hemos mejorado casi nada,
- Que hubiésemos mejorado igual sólo con lo que hacemos en clase, ..
- Que la mayoría hemos mejorado mucho en lectura,
- Que _____

5. Además de mejorar la lectura, ¿por qué otra razón te gusta el programa?

- Porque me gusta leer en el ordenador,
- Porque es divertido leer en el ordenador,
- Porque perdemos una clase,
- Porque _____

6. ¿Te gustaría leer con el Programa en tu casa además de hacerlo en el Colegio?

- Sí, porque así avanzaría más en lectura,
- No, porque es suficiente con lo que hago en el colegio,
- Algunas veces sería bueno por si no puedo leer en el colegio,
- _____

Segunda Parte:

7. ¿Qué textos te gusta leer más?

- Los de palabras,
- Los de frases,
- Los textos nuevos,
- _____

8. ¿Te resulta pesado leer varias veces el mismo texto?

- No, porque termino leyendo mejor el texto, sin errores,
- No, porque comprendo mejor lo que leo,
- No, porque cada vez se lee de manera diferente,
- _____

10 ¿Tienes dificultades con el manejo del Programa?

- No, porque es muy fácil,
- Sí, porque es complicado,
- A veces, porque no se dónde hay que darle,
- _____

11 ¿Qué tiempo tardaste en saber manejar el programa?

- Cuando lo utilicé 2 veces,
- Cuando lo utilicé 3 veces,
- Cuando lo utilicé 4 veces,
- Cuando lo utilicé _____

12. ¿Para ti qué preguntas son más difíciles?

- Las de vocabulario,
- Las de comprensión,
- Las dos,
- _____

13. ¿Cuántas preguntas sueles hacer bien de vocabulario en el 1º intento

- Las 5 preguntas,
- Unas 4 preguntas,
- Unas 3 preguntas,
- _____

14. ¿Cuántas preguntas sueles hacer bien de comprensión al 1º intento?

- Las 5 preguntas,
- Unas 4 preguntas,
- Unas 3 preguntas,
- _____

RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE 6º “A” (GRUPO EXPERIMENTAL) DEL CEIP “P.R. PICASSO” (SEVILLA) 2008.

Primera Parte

Antes de concluir el 1 trimestre del curso escolar 07/08, tras una visita al Centro, los alumnos del grupo experimental que habían venido desarrollando el Programa de Lectura hasta el curso 05/06, y que durante el 06/07 habían realizado durante varios meses una lectura semanal (2º y 3º trimestre), me manifestaron su deseo de continuar realizando las lecturas del programa. En ese mismo momento se improvisó una pequeña encuesta que consistió en tres preguntas:

1ª ¿Quieres que continuemos realizando las lecturas del programa?
Sí ____ No ____ Me da igual ____

2º ¿Por qué crees que algunos compañeros han dicho que Sí?

3ª ¿Por qué crees que algunos compañeros han dicho que No?

De los datos recogidos de estas preguntas, se elaboró una reducida encuesta de varias preguntas en torno al citado programa, que le fue aplicada a los alumnos y alumnas de la clase, y cuyos resultados exponemos y analizamos a continuación.

ANÁLISIS INDIVIDUAL DE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS

1 ¿Crees que el Programa de lectura ha influido para que actualmente leas mejor?

	N	%
Sí, porque ahora me doy cuenta de que leo mejor, ...	21	100
No, porque no he notado mejoría,	---	---
No lo se, porque a veces me cuesta entender,	---	---
Sí/No, porque_____	---	---

COMENTARIO 1: Es muy significativo que los 21 alumnos encuestados tengan la misma opinión: que todos se han beneficiado del Programa y que han mejorado en lectura, que leen mejor. Consideramos que las dos

alternativas restantes muestras una graduación a la que podían haberse acogido, sin por ello poner en evidencia al Programa.

Esta respuesta está en completa correspondencia con la opinión manifestada en la encuesta previa, en la que todos, a excepción de un alumno, manifestaban su opinión de haber mejorado la lectura.

2 ¿En qué crees que ha podido influir principalmente el programa de lectura?

	N	%
En leer mejor,	2	9,52
En leer más rápido,	1	4,76
En leer más rápido y comprender mejor,	17	80,95
En ... _____	1	4,76

COMENTARIO 2: Es muy importante que el casi el 81% de los alumnos y alumnas manifiesten que el Programa ha contribuido no sólo a leer más rápido, sino también a comprender mejor. Los restantes tres alumnos hacen referencia a leer mejor y más rápido; uno de ellos su respuesta es nula ya que marca sobre la 4ª opción, pero sin manifestar ninguna opinión. En consecuencia, consideramos que el 100% de los alumnos y alumnas se decantan por la mejora evidente de la lectura, especialmente en la opción de rapidez y comprensión.

3 ¿Cómo crees que leerías ahora si no hubieses practicado con el Programa de Lectura?

	N	%
Igual que lo hago ahora,	2	9,52
Mejor que lo hago ahora,	2	9,52
Peor que lo hago ahora,	18	85,71
_____	---	---

COMENTARIO 3: Esta tercera cuestión completa un grupo de tres preguntas referidas a la lectura. Como Se puede comprobar, 18 de los alumnos y alumnas, es decir, el 85,71%, indican de forma clara que de no ser por el Programa en el momento actual leerían peor.

Aquí existe una incongruencia en lo expresado por uno de los alumnos que indica que en el momento actual leería mejor si no hubiese practicado con el Programa. Este alumno, en las cuestiones previas, elige las opciones "A" y "C", por lo que consideramos que la expresión "Mejor" le ha confundido. El otro alumno, a la segunda respuesta no indica nada (ya lo hemos comentado). Los otros dos alumnos (que señalaron "A" y "A" en las dos preguntas anteriores) en ningún momento se han visto desfavorecidos por el Programa.

4 ¿Crees que el Programa de Lectura ha influido en que vayas mejor en alguna asignatura?.

	N	%
Creo que no, porque me sigue costando entender las preguntas,	---	---
Creo que voy mejor, porque me cuesta menos comprender,	14	66,66
No lo se, porque siempre voy bien en mis estudios, ...	7	33,33
Creo que ... _____	---	---

COMENTARIO 4: La primera alternativa no obtiene ninguna respuesta. Todos los alumnos, 14 en total (66,66%), continuando en la línea coherente que se vienen manifestando, indican que van mejor, que les cuesta menos comprender. El resto, 7 alumnos (33,33), manifiestan que no lo tienen claro, puesto que normalmente van bien en sus estudios. En estos momentos me viene a la mente la siguiente reflexión: "hecho a drede, la encuesta no sale tan coherente". Yo mismo no dejo de manifestar mi asombro. Creo que el Programa de lectura ha calado en estos alumnos más allá de lo predecible.

5 ¿Qué crees que piensa tu Tutor sobre el Programa de Lectura?

	N	%
Que no hemos mejorado casi nada,	---	---
Que hubiésemos mejorado igual sólo con lo que hacemos en clase,	---	---
Que la mayoría hemos mejorado mucho en lectura, ...	21	100
Que ... _____	---	---

COMENTARIO 5: Concluimos esta serie de preguntas con una referente a la opinión que los alumnos puedan tener acerca de lo que piensa el Tutor. La respuesta es obvia: todos indican que el tutor piensa que han mejorado mucho con el Programa de Lectura.

Es evidente que ha existido una perfecta compenetración entre los responsables del Programa; que ambos han sabido transmitir a los alumnos la importancia de las sesiones de lectura para mejorar. Sin embargo, también cabe aquí otra interpretación no menos interesante: que el Tutor es consciente de que en efecto el Programa ha ejercido una influencia significativa en su nivel lector actual. Cualquiera de las dos es satisfactoria y ambas deseables cuando se pone en marcha un proyecto educativo.

6 Además de mejorar la lectura, ¿por qué otra razón te gusta el programa?

	N	%
Porque me gusta leer en el ordenador,	5	23,81
Porque es divertido leer en el ordenador,	12	57,14
Porque perdemos una clase,	1	4,76
Porque _____	3	14,28

COMENTARIO 6: siguiendo en la línea de indagación, consideramos que era necesario introducir una pregunta que hiciese referencia a una cuestión que en la encuesta inicial manifestaron los alumnos cuando se les preguntaba acerca de los motivos por los que algunos alumnos habían contestado que sí. Un total de ocho alumnos manifestaron que posiblemente porque "perdían una Clase". Es decir, se libraban de una explicación, de unas tareas, etc. Consideramos, por ello, que sería interesante introducir esta opción dentro de una pregunta. Pero la respuesta no fue la esperada: sólo 1 alumno se inclinó por la alternativa de "perder una clase"; los restantes lo hicieron a favor de otras dos: "que les gustaba" y que "era divertido" (17 alumnos que representan el 80,90%). Los 3 alumnos restantes manifestaron que "luego podían jugar al <pumball> y otros juegos"; que "me gusta leer en el ordenador y comprendo mejor"; que "es divertido leer en el ordenador, porque perdemos una clase" (esta última se incluye en la 2ª y 3ª alternativa).

7 ¿Te gustaría leer con el Programa en tu casa además de hacerlo en el Colegio?

	N	%
Sí, porque así avanzaría más en lectura,	14	66,66
No, porque es suficiente con lo que hago en el colegio,	3	14,28
Algunas veces sería bueno por si no puedo leer en el colegio,	4	19,04
_____	---	---

COMENTARIO 7: Salvo 3 alumnos que indican que es suficiente con lo que se lee en el colegio, el resto, 14 alumnos, que representan el 66,66%, se manifiestan a favor de leer también en casa, y 4 alumnos, que representan el 19,04%, que consideran aconsejable hacerlo también en casa. Ambas opciones a) y c), frente a la b), que hacen referencia a leer en casa, suman un total de 18 alumnos con un 89,70% . Esta respuesta no deja de sorprender, y apunta en la dirección de que no les importaría leer en casa utilizando el programa. Es evidente que el Programa está ejerciendo en la mayoría un importante influjo, haciendo que les guste leer, que disfruten con la lectura y que en efecto sientan que mejoran en este aprendizaje, hasta el punto de manifestarse a favor de hacerlo también en casa.

En resumen:

Los 21 alumnos encuestados de 6° "A" (grupo experimental) comparten en su totalidad (100%), pregunta n° 1, la idea de que actualmente tienen un nivel lector superior gracias a la aplicación del Programa, hasta el punto de considerar que sin su ayuda, al día de hoy, leerían peor (86%), pregunta n° 3. Además, todos ellos (100%) comparten la idea de que su Tutor tiene la misma opinión (pregunta n° 5).

Este nivel lector logrado (pregunta n° 2) va desde simplemente desde leer mejor, en términos generales, hasta leer más rápido ((14%), aunque la mayoría se decanta por leer más rápido y comprender mejor (81%). También es interesante resaltar que un importante grupo (67%) considera que los logros en lectura, ha influido en su rendimiento escolar, pregunta n° 4, mejorando sus calificaciones en algunas asignaturas. El resto de los alumnos, el 33%, no tiene una idea clara de su influjo, ya que por lo general van bien en sus estudios.

Por último, resaltar el hecho de que para una mayoría la lectura se haya convertido en una actividad agradable y divertida (81%) gracias al uso del ordenador, pregunta n° 6, lo que repercute actualmente en que todos deseen continuar con el Programa. Es más, el 86% considera que les gustaría leer en casa para lograr avanzar más en lectura (67%) o por si en el colegio pierden algún día de lectura (19% restante), pregunta n° 7.

Antes de terminar estas líneas hacer una observación: que, en contra de lo que en principio se pensaba, la alternativa de "perder una clase" sólo es elegida por un solo alumno.

Por lo expuesto, pensamos, una vez más, que el Programa de Lectura ha calado profundamente en la actitud positiva de todos los alumnos hacia la lectura. Igualmente pensamos que en ello juega un papel decisivo la informatización del citado programa, así como su propia estructura y características que hacen de él una magnífica herramienta de trabajo y progresos para la mayoría de los alumnos y alumnas, que además resulta agradable y divertido.

ENCUESTA DE VOCABULARIO REALIZADA A LOS ALUMNOS DE 6º A Y B DEL COLEGIO PÚBLICO "PABLO RUIZ PICASSO" DE SEVILLA.

Jesús Pérez y Elena Gómez, el apartado 2.2 sobre "la enseñanza-aprendizaje del vocabulario", hacen referencia a los dos modelos (citados por Ellis) para el aprendizaje del vocabulario: el implícito, de carácter incidental, y el explícito, de tipo sistemático. Los partidarios de la primera opción dan más importancia al aprendizaje a través de la lectura y la comunicación oral; los de la segunda, partidarios de la enseñanza del vocabulario, dan mayor importancia a la intervención sistemática.

Es evidente que todo el vocabulario no se puede aprender a través de una u otra opción, lo que hace pensar en un modelo "mixto" que integre el aprendizaje incidental en el desarrollo del vocabulario (dentro y fuera de la escuela) y la programación de actividades sistemáticas de enseñanza-aprendizaje del vocabulario.

Esto nos llevó a realizar una pequeña encuesta sobre vocabulario a los alumnos de 6º A y B del Colegio P.R. Picasso.

Según lo expuesto en las líneas que han precedido, nuestra pregunta fue ¿los alumnos del grupo experimental han aprendido o no algunos vocablos de los utilizados en los textos de lectura del programa?. ¿Cómo podíamos comprobarlo de una manera fácil y rápida?. Para ello, planteamos dar a leer a cada alumno o alumna, del grupo experimental y control, tres textos diferentes de unas 200 palabras aproximadamente, de los 20 que integran el conjunto de lecturas de dicho grupo, indicándoles que los leyeran atentamente y señalaran con una línea aquellas palabras cuyo significado les era desconocido o no comprendían.

Entre ambos grupos de alumnos, 21 por cada curso, había una diferencia básica: los alumnos de 6º "A", grupo experimental, habían trabajado los textos y realizados ejercicios de comprensión a lo largo del curso escolar. El grupo de 6º "B", grupo control, los desconocían por completo.

Hay que hacer constar, antes de continuar, que en ningún momento el programa se plantea en las lecturas de este grupo (textos propiamente dichos), incrementar el vocabulario de los alumnos, ya que no existen preguntas en torno al significado de las palabras, ni estrategias encaminadas a facilitar su aprendizaje, sino a la simple comprensión del texto.

El objetivo era determinar si la lectura previa de los citados textos, había influido en el reconocimiento del significado o en la simple comprensión de las palabras contenidas en los mismos.

Los resultados globales de la citada aplicación fueron los siguientes: el total de palabras (desconocidas o que no comprendían) señaladas por el

conjunto de alumnos fue de 87. Los alumnos del grupo experimental señalaron 22 (25,28%) y los del grupo control 65 (74,71%). Por cada palabra desconocida del grupo experimental, se producen 3 en el grupo control.

De las 22 palabras señaladas por los alumnos del grupo experimental, 3 palabras fueron subrayadas por más de un alumno o alumna y las restantes sólo por uno. En total el número de palabras diferentes fue de 16 (28,57%). Los alumnos del grupo control señalaron un total de 65 palabras, de las que 12 aparecieron entre 2 y 3 veces señaladas. El total de palabras diferentes fue de 40 (71,42%). La diversidad de palabras "diferentes" fue de 28 (42,85%)

En el conjunto de ambos grupos, 9 palabras son comunes: "atribuirlo", "biodiversidad", "prolifera", "líquenes", "oleoducto", "longiforme", "estereotipo", "romo" y "prolifera". Otras 9 palabras aparecen como exclusivas del grupo de 6º B: "exótico", "deficiencias", "percepción", "ártica", "pintoresca", "pigmentos", "oscila", "condiciones" y "conceptos". Es exclusiva del grupo de 6º "A" la palabra "fósiles".

Resulta que de las 19 palabras que aparecen señaladas más de una vez, sólo 1 (5,26%) es exclusiva del grupo experimental y 9 lo son del grupo control (47,37%); las 9 restantes (47,37%) son comunes a ambos grupos.

Esto hace pensar que, en efecto, se ha producido un aprendizaje implícito del vocabulario contenido en los textos manejados por los niños de 6º "A", aunque simplemente haya sido a nivel de conocimiento del significado de las palabras en sí o por el contexto. Posiblemente no se trate de un vocabulario integrado, pero de lo que parece no haber dudas es de que a la hora de comprender un texto, los alumnos del grupo experimental podrían tener menos dificultades que los alumnos del grupo control.

En consecuencia, es admisible que el "vocabulario" del grupo experimental ha mejorado sensiblemente respecto al grupo control gracias a la lectura previa realizada a través del programa de lectura, lo que a nivel lector ha influido en un mayor nivel de comprensión en la prueba de lectura realizada, con posterioridad, en junio de 2008.

La media del número de aciertos del grupo experimental fue de 21,36 y el del grupo control de 18,28, lo que supone una diferencia de 3,08 aciertos a favor los alumnos de 6º "A" (posiblemente significativa).

También la fluidez lectora fue superior: el promedio de velocidad lectora de 6º "A" fue de 212,3 pp/m y la de 6º "B" de 183,07 pp/m, lo que arroja una diferencia media de 29,23 pp/m a favor del grupo experimental (posiblemente significativa).

Consideramos que en nuestro caso concreto se ha producido una doble acción, ya que, por una parte, un grupo de alumnos han leído

previamente los textos, pero, no es menos cierto, que lo han hecho mediante el procedimiento específico propuesto por el Programa. No obstante, hay que añadir que la finalidad del programa no es incrementar el vocabulario, aspecto que en estos textos no se fomenta de manera intencional. Por este motivo creemos que junto a la mejora producida en la fluidez y comprensión, paralelamente se ha logrado un incremento del nivel de vocabulario comprendido

