



Universidad de Valladolid

La enseñanza-aprendizaje de la lectura a través de las TIC: propuesta de intervención logopédica

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria: Mención en Audición y Lenguaje

Autor:

Carmen Delibes Cabezudo

Tutor:

Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón

(Departamento de Psicología)

Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid

Junio 2017

RESUMEN

El presente trabajo expone una propuesta de intervención logopédica sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura a través de las tecnologías de la información y la comunicación, orientado a un alumnado que aún no ha adquirido las habilidades lectoras (Educación Infantil, 5 años) o a un alumnado que presenta dificultades en la lectura por diversas razones. La propuesta presenta diferentes actividades que trabajan los procesos lectores de manera aislada y simultánea, y que ayudan al alumno a mejorar sus habilidades lectoras en general o en particular (según sus necesidades), alcanzando unos objetivos marcados al comienzo de la intervención.

A través de una metodología flexible e individualizada, la propuesta se desarrollará íntegramente mediante la utilización de soportes digitales, pues consideramos que este elemento actualmente en auge, ofrece muchas posibilidades tanto a los docentes como al alumnado. Todo ello será programado y llevado a cabo por la Maestra especialista en Audición y Lenguaje que tiene un papel fundamental (ya sea de prevención o de intervención) en todos los centros educativos.

Palabras clave: Lectura, TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), soporte digital, Maestra especialista en Audición y Lenguaje, propuesta de intervención logopédica.

ABSTRACT

The present study sets forth a proposal for a logopedic intervention programme within the teaching and learning of reading skills, using information and communication technologies and orientated at pupils who have not yet acquired reading skills (children's education, 5 years) or who have difficulties when reading, which can be due to a variety of reasons. The proposal provides different activities that work on reading processes in an isolated and simultaneous way and which help the pupil to improve his/her reading skills in general or focussed on his/her needs, achieving objectives set out at the start of the intervention programme.

Through a flexible and personalised methodology, the proposal will put into practice through the use of digital media, since we believe that this currently booming element offers many opportunities to both teachers and pupils. The entirety of this will be prepared and conducted by the Auditory and Language Teacher Specialist who plays a pivotal role (whether in prevention or intervention) in all educational establishments.

Key words: Reading, ICT (Information and Communication Technologies), digital support, Early Childhood Education, Auditory and Language Teacher Specialist, Proposal for a logopedic intervention

Índice

1. INTRODUCCIÓN	pág. 5
2. OBJETIVOS	pág. 7
3. JUSTIFICACIÓN	pág. 10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	pág. 12
4.1 La lectura en el currículo escolar	
4.2 El sistema de lectura procesos cognitivos	
4.2.1 Proceso de decodificación: Procesamiento perceptivo	
4.2.1.1 La memoria en la lectura	
4.2.1.2 Conciencia fonológica	
4.2.2 Proceso de decodificación: Procesamiento léxico	
4.2.2.1 ¿Cómo accedemos al léxico?	
4.2.2.1.1 Ruta directa, visual u ortográfica	
4.2.2.1.2 Ruta indirecta, auditiva o fonológica	
4.2.3 Proceso de comprensión: Procesamiento sintáctico	
4.2.4 Proceso de comprensión: Procesamiento semántico	
4.3 Enseñanza-aprendizaje de la lectura	
4.4 Nativos digitales	
4.5 Lectura digital y TIC	
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	pág. 33
5.1. Metodología	
5.2 Destinatarios	
5.3 Orientaciones metodológicas	
5.4. Evaluación	
5.4 Sesiones	
- Sesión 1	
- Sesión 2	
- Sesión 3	
- Sesión 4	
- Sesión 5	
- Sesión 6	

- Sesión 7
- Sesión 8
- Sesión 9
- Sesión 10
- Sesión 11
- Sesión 12

6. CONCLUSIONES	pág. 56
7. REFERENCIAS	pág. 61
8. ANEXOS	pág. 73
- Anexo 1	
- Anexo 2	

1. Introducción

En los últimos años las políticas internacionales en educación han concedido especial relevancia a la competencia lectora como uno de los requisitos imprescindibles para el acceso al conocimiento y para el tratamiento de la información (Salarirche y otros, 2013). De esta manera el sistema educativo español, ha introducido especiales novedades para un tratamiento adecuado de la lectoescritura en los centros educativos (planes y programas especiales, dotación de recursos, elementos curriculares transversales...) que configuran este aspecto como un elemento nuclear al ser considerados por distintos agentes de la comunidad educativa (Cano, 2016).

Sin embargo, los últimos informes realizados a partir del *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA* (Programme for International Student Assessment) (OCDE, 2016) muestran la existencia de un porcentaje del 18% del alumnado en Enseñanza Obligatoria con bajo rendimiento en lectura; asimismo a través del *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS* (*Progress International Reading Literacy Study*) denotan resultados bajos y deficitarios (Mullis, Martin, Foy y Drucker, 2012). Ante esta situación cabe preguntarse las causas de este problema y analizar posibles factores de mejora, siendo coincidente por muchos autores el tratamiento preventivo y una actuación logopédica especializada en la Educación Infantil como bases para el aprendizaje significativo de la lectoescritura (Albuquerque y Martins, 2016; Nascimento y Álvarez, 2016; Oullette y otros, 2017; Torppa, 2016).

Por eso desde las primeras etapas (en Educación Infantil), la figura del Maestro especialista en Audición y Lenguaje (en adelante AyL) debe estar muy presente. Su labor es clave entonces, cuando el alumnado está conociendo el lenguaje, y justo por eso su función aquí, es de intervención, pero también de prevención.

Durante los primeros años de la etapa de Educación Infantil, el alumnado va adquiriendo el lenguaje, con lo que, en este caso, la prevención estará relacionada con el lenguaje oral (pronunciación, omisiones, sustituciones, etc.). Sin embargo, a partir del segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, comienzan a conocer las letras, con lo que la prevención en esta etapa estará orientada a la discriminación visual, discriminación auditiva y memoria. Es a partir del último curso de la etapa de Educación Infantil, cuando comienzan con la lectura, y donde la labor del Maestro en AyL comienza

a ser de intervención. Labor que comienza en esta etapa pero que se mantiene durante los primeros años de Educación Primaria, hasta el momento en el que se afianza la lectura.

El adecuado desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura precisa el alcance de una madurez y de unas aptitudes específicas que entroncan con los procesos y planes de actuación del Maestro especialista en AyL, destacando entre otros, los siguientes: conciencia fonológica, y habilidades metalingüísticas, discriminación auditiva, desarrollo rítmico, desarrollo semántico (Calle, Aguilar y Navarro, 2016; Fernández-Amado y otros, 2016; Nevo y Vaknin-Nusbaum, 2017).

De igual modo, en los últimos años se está experimentando un cambio referido a la introducción de nuevos entornos de aprendizaje y al desarrollo de nuevas metodologías didácticas innovadoras, en el que los recursos tecnológicos y audiovisuales, comúnmente denominadas Tecnológicas de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) han generado en un alto grado influencias importantes en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectoescritura (Cano, 2016; Liu, 2016; Schneider y otros 2016; Scryabin, Zhang, Liu y Zhang, 2015), abriéndose paso un nuevo escenario de investigación y de intervención en cuanto al tratamiento de la lectura digital, como proceso psicológico múltiple de acceso y uso de la información (Ortileb, Sargent y Moreland, 2014).

Por todo ello, este trabajo fin de grado (en adelante TFG) pretende servir como punto de partida del análisis requerido sobre el estado de la cuestión previamente planteado, analizando el procesamiento de la lectura en sus fases iniciales, centrándose en los factores necesarios para su madurez que se aplicarían formando parte del plan de actuación del Maestro especialista en Audición y Lenguaje en un centro educativo ordinario en la Educación Infantil, así como el comienzo de la Educación Primaria. De igual modo, teniendo presente la relevancia del acceso a la lectura digital en los entornos escolares, se ha visto conveniente que el diseño del plan de actuación se base en recursos TIC y metodologías didácticas innovadoras, buscando la actividad cognitiva y metacognitiva del alumnado, así como su autonomía y motivación. Se busca que esta tarea sea menos ardua para el alumno y otorgarle más recursos para que vaya avanzando en lo que se propone. Por eso, utiliza las TIC como herramientas de apoyo en las aulas de Educación Infantil, donde se considerarían como un recurso imprescindible (Zorraquino y Alejandre, 2009).

La estructura del contenido del TFG va a seguir la siguiente secuenciación:

Primero, determinación de los objetivos que se pretenden conseguir a partir de la propuesta metodológica que se presenta.

Como punto siguiente desarrollamos la justificación del contenido del TFG a partir de las competencias determinadas en la Guía Docente y marco de la Titulación de Maestro de Educación Primaria mención Audición y Lenguaje, así como con el fundamento legal en el que se detalla cómo está regulado todo lo referente al tema que estamos tratando.

En tercer lugar, se abarca el desarrollo teórico que fundamentaría la propuesta metodológica de intervención diseñada.

En cuarto lugar, presentaríamos la metodología que vamos a seguir, y los destinatarios a los que dicha propuesta metodológica va dirigida.

En quinto lugar, la descripción de las sesiones de trabajo., en las que incluiremos su desarrollo y planteamiento, adjuntado anexos que ayuden a clarificar las actividades propuestas.

Y en sexto y último lugar se analizan aspectos conclusivos, así como valorativos del trabajo desarrollado.

2. Objetivos

El presente TFG tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención perteneciente al Plan de Actuación del Maestro especialista en Audición y Lenguaje destinado a la enseñanza–aprendizaje de la lectura a través de las TIC en la Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria.

Por otro lado, también se plantean otros objetivos más específicos destinados a analizar desde un punto de vista teórico la lectura desde un enfoque psicológico, educativo y curricular. Esto es:

- 1.) Analizar los distintitos procesos psicológicos que a través de ella se trabajan, así como los modelos explicativos más importantes sobre un soporte digital. Resulta conveniente estudiar cuáles son los procesos psicológicos que tienen lugar durante el proceso lector, de qué se encarga cada uno de ellos y

comprobar si son los mismos procesos que actúan cuando realizamos una lectura en soporte digital.

2) Determinar la importancia de la lectura en el currículo escolar, para lo que se ha recogido toda la información relativa a la importancia que tiene la lectura en el ámbito escolar, e incluso la forma en la que se regula dentro del currículo escolar.

3) Analizar desde un punto de vista teórico métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, esto es, las distintas metodologías que los maestros siguen en el momento de la enseñanza de la lectura, observando también cual se ajusta más a la metodología que seguiremos en nuestra propuesta de intervención.

4) Señalar los distintos programas, planes y proyectos que fomentan la animación a la lectura, recogiendo información sobre estos que existen a nivel nacional e internacional, y los diferentes métodos que unifican la enseñanza de la lectura con el manejo de las TIC.

A su vez, también queremos hacer referencia a los objetivos que se marcan en la guía del TFG y que vamos a tener en cuenta de una manera un poco más detallada. De ellos señalamos los siguientes:

- *Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.*

La maestra en AyL debe conocer las áreas curriculares y los conocimientos que el alumnado debe tener para que los procedimientos de enseñanza que se sigan, así como los objetivos que se marquen estén orientados lo máximo posible a que el alumnado adquiera dichos conocimientos.

- *Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del Centro.*

La maestra en AyL debe estar en contacto directo con los demás miembros de la comunidad educativa del centro para poder diseñar, planificar y evaluar un proceso

de enseñanza aprendizaje adaptado al alumno en particular que sea capaz de cubrir sus necesidades y que sea totalmente individual y personalizado.

- *Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.*

Se debe reflexionar sobre la practica educativa y hacer autocrítica para saber qué elementos hace falta cambiar para mejorar en general la labor docente. De igual manera hace falta que además de los objetivos curriculares también se marquen aquellos que fomenten un trabajo autónomo y cooperativo entre el alumnado. De esta manera la maestra deberá proporcionar las herramientas necesarias para que todos puedan adquirir estos hábitos y destrezas.

- *Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.*

Los docentes deben interesarse por conocer y aplicar en las clases las tecnológicas de la información. Inevitablemente estas nos ofrecen un abanico amplio de materiales que permitirán al docente poder llevar su práctica educativa a un nivel mayor y llegar a muchos más alumnos. La información que se puede conseguir es muy elevada y por tanto también es labor del docente seleccionar aquella que crea que es más apropiada para sus alumnos.

- *Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los Centros educativos.*

Todo el equipo docente tiene que estar abierto a nuevos modelos de mejora de la calidad de la educación y conociendo los límites y las posibilidades de cada uno de ellos intentar aplicarlos en los centros educativos en la medida de lo posible. Constantemente se ha de procurar buscar la innovación y la mejora de la educación.

3. Justificación

En el presente TFG se expone una propuesta de intervención metodológica para afrontar la enseñanza aprendizaje de la lectura a través de las TIC, siendo esta dimensión algo relevante a considerar en la sociedad y especialmente en la escuela (Carrasco, y Fernández, 2017), y que como Maestra especialista en Audición y Lenguaje formaría parte del Plan de Actuación como una intervención de tipo preventiva a desarrollar en el centro educativo.

Cada vez más resulta evidente la necesidad de diseñar y aplicar programas de prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, conformándose modelos de desarrollo de intervención dirigidos a todo el alumnado en niveles educativos tempranos y no únicamente a aquellos con un diagnóstico o evaluación psicopedagógica ya específica (Fortea, Ferrer y Fernández, 2014; Rosquete, Piñero, Rosales y Pérez. 2015; Trigo, Rodríguez, Gil y Deaño, 2014).

La lectura, además, es la base del aprendizaje (Pozo, 1996), por lo que es considerado como contenido esencial desde la etapa de Educación Infantil y de hecho así aparece regulado en la normativa actual sobre el sistema educativo:

- a) En la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (BOE N°295 de 10 de diciembre) (en adelante LOMCE).
- b) En el *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León* (BOCyL N°1 de 2 de enero).
- c) En el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León* (BOCyL N°142 de 25 de julio).

Es, por tanto, necesario trabajar desde estas primeras etapas aspectos que ayuden a sentar las bases para un correcto aprendizaje de la lectura (Cuetos, Suarez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015)

En la Educación Infantil la intervención logopédica en el ámbito curricular de *Lenguajes: Comunicación y Representación* optimiza el proceso de adquisición del

lenguaje, ya que éste es adquirido en un principio de forma oral, concibiéndose como algo global, resultando necesario trabajar:

- a) la conciencia fonológica, que permite al niño percibir de manera aislada las distintas unidades lingüísticas, reconocerlas de manera individual e identificarlas dentro de otra palabra diferente (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005; Serrano, Defior, y Jiménez, 2005).
- b) El reconocimiento de letras y su conversión grafema-fonema, ya que suele ser donde aparecen más dificultades (Gallego y Sainz, 1995; Foulin, 2005).
- c) Otros prerrequisitos lectores (Delgado y Sancho, 2014; Gallego, 2006), tales como percepción visual, percepción auditiva, integración auditiva-fonética, lateralidad...

Por todo ello, el Maestro especialista en Audición y Lenguaje debe conocer de primera mano la importancia de la lectura y conseguir que todo el alumnado pueda acceder a ella, dominando qué procesos psicológicos intervienen, las estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje, procedimientos de evaluación e identificación temprana, así como su tratamiento pedagógico y curricular. Y es que existen muchos problemas relacionados con la lectoescritura que generan dificultades específicas de aprendizaje en los niveles medio y superior de la Educación Primaria, pudiéndose considerar la tarea del Maestro especialista en Audición y Lenguaje de prevención, siendo su responsabilidad desarrollar habilidades de lectura eficaces para todo el alumnado, conocer las distintas dificultades y plantear una intervención propia y ajustada a cada uno de ellos.

Así pues, la propuesta de intervención trata un tema tan importante como es la enseñanza-aprendizaje de la lectura, adoptando un enfoque de actuación basada en recursos TIC, considerándose que los soportes digitales constituyen recursos de lectura que cada vez tienen un uso más extendido y configuran un sistema de procesamiento cognitivo, psicológico y de aprendizaje diferencial (Buckingham, 2013; Skryabin, Zhang, Liu y Zhang, 2105; Torres y Vivas, 2009).

La intervención es de tipo preventiva, adoptando un enfoque integrador y globalizado, en el que las actividades se han de incluir en las clases ordinarias, de manera coordinada con el desarrollo de las áreas y contenidos curriculares, aplicando secuencias de aprendizaje experienciales, lúdicas y activas (Picarín y González, 2015).

En los contextos de aprendizaje actuales resultan muy importantes los recursos TIC, disponiendo de numerosos dispositivos a través de los cuales podemos realizar la lectura. Parece que incluso el soporte digital ofrece más posibilidades que el soporte impreso, pues permite al lector seguir enlaces, ampliar la lectura con información de otros lugares, e incluso disfrutar de elementos sonoros y audiovisuales. Además, observando la cantidad de ventajas que se obtenían a través del soporte digital, comienza la idea de crear dispositivos que se puedan transportar, como es el caso del iPad, e-book, etc. (Lapuente, 2006). Se habla de los beneficios de la lectura sobre soporte digital, añadiendo que en estos dispositivos el lector puede cambiar el tipo y el tamaño de letra como prefiera, así como las cualidades de la pantalla (brillos, contrastes, etc.) para facilitar la lectura. Además, permite el almacenamiento de diversos libros en formato digital, en un mismo dispositivo, lo cual favorece mucho el transporte del mismo, a la vez que desfavorece el llevar los diferentes libros que se encuentran en formato papel (Lapuente, 2006; Ortiz, 2006). Es por eso que muchas obras ya se están comenzando a adaptar y ofrecen el formato digital para adecuarse a las preferencias de los lectores que cada vez demandan más esta lectura digital (Cordón-García, 2010).

Se observa, por tanto, que la lectura digital está en auge, con lo que surge la cuestión de porqué preparamos al alumnado para la lectura impresa, si lo que van a necesitar en un futuro más bien cercano, es leer digitalmente. El lector actual se encuentra con nuevos soportes que le permiten acceder a la lectura digital y es necesario preguntarse si solo cambia el formato o también la forma de entender la lectura (Alonso-Arévalo y Cordón-García, 2011). Todo ello precisa que la educación se esfuerce por transmitir al alumnado esas competencias educativas-digitales facilitándoles una alfabetización digital, que les permitirá ser lectores digitales competentes (Cassany, 2012; Gutiérrez, 2003).

4. Fundamentación teórica

4.1. La lectura en el currículo escolar

El lenguaje es una de las formas que tiene el ser humano para comunicarse y expresarse y tiene dos ramas principales la lectura y la escritura (Fierro 2000). Podemos decir por tanto que lectura y lenguaje van unidas y que ambas forman parte de un proceso unitario, pues el niño en sus primeras etapas a través del lenguaje y de experimentar con él, llega a la escritura y a la lectura, (Villamizar, 2003). Algunos autores como Vygotsky

(1973) o Goodman (1982) afirman incluso que los mecanismos, procedimientos cognitivos y funcionales de adquisición pueden incluso llegar a ser los mismos.

En la escuela el alumnado recibe una gran cantidad de estímulos orientados a favorecer el lenguaje y el profesorado tiene un papel decisivo en el desarrollo y perfeccionamiento del mismo.

En el *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León* (BOCyL N°1 de 2 de enero) encontramos el contenido *Lenguajes: Comunicación y Representación*. En él se hace especial mención al lenguaje oral como contenido especialmente relevante, pero también a la lectura pues se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. En resumen, podríamos decir que se busca una aproximación a la lectura en general.

Siendo conscientes por tanto de la relación que existe entre lenguaje y lectura, parece razonable, que el Maestro especialista en Audición y Lenguaje intervenga desde los primeros años de escolarización. Además, una de sus funciones reconocidas es la intervención en las etapas tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias, específicas del lenguaje o de la comunicación, según se recoge en la *ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León* (BOCyL N°227 de 26 de noviembre)

En la etapa de Infantil el alumnado comienza a adquirir el lenguaje de manera correcta, y hay que estar pendientes de aquellas dificultades que apreciemos. De hecho, el interés del profesorado se centra en averiguar las fortalezas y debilidades del sistema lingüístico del niño (Martín, 2002). La coordinación con el profesorado de Educación Infantil, es esencial tanto en la detección de las dificultades que se observen, como en la intervención que se lleve a cabo.

Esta debe ser lo más rápida y eficaz posible. Por eso es aconsejable la figura del Maestro en AyL en las aulas de Educación Infantil, para que las intervenciones se puedan llevar a cabo en el momento en el que surja el problema, y ponerle solución cuanto antes. De esta manera se intenta que el alumnado superé esas dificultades, para que estas no

constituyan un problema mayor (que afecte a su escritura o lectura) en cursos superiores. De todas formas, el Maestro especialista en Audición y Lenguaje también tiene un papel de prevención dentro del marco educativo. Este está orientado en un primer momento a la prevención directa con el alumnado del aula de infantil, y en segundo lugar al asesoramiento del profesorado en la programación de actividades para la prevención de dificultades en las áreas de comunicación y lenguaje (*ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL N°227 de 26 de noviembre)*)

Por eso, como decíamos antes, la colaboración entre el equipo docente de Educación Infantil, el equipo docente de Educación Primaria y el Maestro en AyL es esencial para la buena práctica educativa.

4.2. El sistema de lectura: procesos cognitivos

La lectura es una actividad muy compleja que precisa la implicación de numerosos procesos cognitivos casi de manera simultánea. Dicha actividad se aprende en edades tempranas con el objetivo de que el lector automatice todos los procesos mentales implicados (García,1993).

El proceso de lectura se divide en dos grandes procesos; proceso de decodificación y proceso de comprensión. Dentro de estos dos grupos encontramos cuatro niveles de procesamiento que son necesarios para el correcto proceso lector (Cuetos, 1990) tal y como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1.

Relación entre los procesos de decodificación y comprensión con los procesos mentales.

Procesamientos/Procesos	Proceso de decodificación	Proceso de comprensión
Procesamiento perceptivo	X	
Procesamiento léxico	X	
Procesamiento sintáctico		X
Procesamiento semántico		X

Para leer de manera correcta debemos realizar cada uno de estos procesamientos adecuadamente. Todos ellos están unidos y el fallo de uno conlleva el fallo de los demás y que por tanto la información no llegue de manera correcta (Goodman, 1982).

El proceso completo se representa de manera muy gráfica en la siguiente imagen (figura 1).



Figura 1. Pasos del proceso lector.

En primer lugar, se recibe la información a través de los sentidos (en este caso sería a través de la vista), se recoge la información y los símbolos gráficos y se identifica como letras o palabras (procesamiento perceptivo). Tras ello, se accede al almacén de palabras en busca de aquella información percibida, para otorgarle significado a cada una de las palabras (procesamiento léxico). Después, se organiza esa información en frases, formando una estructura sintáctica correcta (procesamiento sintáctico). Por último, se accede al significado global del mensaje, para entender aquello que hemos leído (procesamiento semántico).

De esta manera se realizaría lo que llamamos el proceso lector. Primero la decodificación de la información, y una vez identificada, organizarla para comprenderla y acceder a su significado (Leiva, 2008).

A continuación, nos centraremos de manera más exhaustiva en cada uno de los cuatro niveles de procesamiento (figura 2). Estos son:



Figura 2. Niveles de procesamiento.

4.2.1. Proceso de decodificación: Procesamiento perceptivo

Durante este nivel, el lector avanza, recorriendo con sus ojos las distintas palabras escritas, tratado de analizar los signos gráficos para extraer información. La manera de avanzar no es ni continua ni uniforme (Irrazábal y Molinari, 2005; Loureda, Nadal, y van Vliet, 2011) sino que se realiza a través de:

- Movimientos saccádicos
- Periodos de fijación
- Movimientos regresivos

La recogida de información comienza con las fijaciones, cuando los ojos se detienen en un punto. Esta información, primero se almacena en una memoria icónica o sensorial (se conserva en esta primitivo y la mayor parte de los rasgos del estímulo, pero el tiempo que la información permanece ahí es muy breve) y después pasa a la memoria visual a corto plazo (en ella se realizan análisis categoriales del estímulo y la información permanece almacenada por un tiempo mayor).

El proceso de identificación de letras se lleva a cabo en los primeros momentos de procesamiento, antes de que termine el periodo de fijación. El papel de la memoria es muy importante porque durante el proceso de identificación hay que contrastar esa información recogida con las representaciones de letras que el lector tiene en su memoria.

Para identificar una palabra, primeramente, identificamos los rasgos, por lo que existe un detector de rasgos llamado nodo, para cada letra del abecedario, y para cada palabra que conocemos (Cuetos, 1996). Esta identificación se realiza de manera simultánea, en un procesamiento paralelo y aunque en general, para reconocer una palabra hace falta identificar las letras que la componen, en ocasiones se habla también de reconocimiento global de las palabras (Saberí y Perrott, 1999). Esta teoría afirma que podemos reconocer palabras que tengan sus letras cambiadas siempre y cuando conserven la primera y la última letra en el lugar adecuado (Rawlinson, 1976).

4.2.1.1. La memoria en la lectura

La memoria ocupa un lugar importante en la lectura. Nos permite recoger información y almacenarla e incluso no perderla cuando llega otra nueva. Tiene especial relevancia en los procesos de decodificación la memoria auditiva, y en la comprensión lectora la memoria visual.

También cobra importancia la memoria operativa en la comprensión lectora (Gutiérrez-Martínez y Ramos, 2014) pues es necesaria en la conversión grafema-fonema, realizando dicha conversión y manteniéndola en la memoria mientras procesa los demás elementos, y en la extracción del significado global del texto, extrayendo las diferentes relaciones sintácticas que se establecen entre las palabras y recordándolas para poder comprender el significado global del mensaje (Siegel, 1993).

La memoria auditiva tiene un importante papel en el aprendizaje y en relación con la lectura nos permite:

- La decodificación lectora.
- La comprensión lectora.
- La comprensión auditiva.

La memoria visual, por su parte, también tiene especial importancia en el aprendizaje y nos permite:

- La decodificación lectora
- La escritura.

4.2.1.2. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje, es decir, la habilidad para manipular los sonidos del habla, mediante el reconocimiento de las unidades fonológicas del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz 2000). La conciencia fonológica relaciona el lenguaje hablado con el lenguaje escrito, para el correcto aprendizaje de la escritura y la lectura.

Para ello es necesario saber distinguir entre fonemas (como unidades sonoras), su agrupamiento en sílabas, y su combinación para formar palabras. A través de ella trabajamos la identificación, la segmentación y la fragmentación de las distintas unidades del lenguaje a las que hacíamos referencia. Las competencias de la conciencia fonológica, van desde el reconocimiento de la extensión de las palabras, hasta la alteración e inversión de sílabas y fonemas en las mismas, al transformar la información gráfica en verbal (Stahl y Murray, 1994).

Aunque la percepción del lenguaje sea en su mayoría global, es necesario saber segmentar las unidades del lenguaje. De hecho, dependiendo del componente que

trabajamos distinguiremos; conciencia fonética, cuando trabajemos los fonemas; conciencia silábica, cuando trabajemos las sílabas; y conciencia léxica, cuando trabajemos las palabras.

La conciencia fonológica se trabaja desde edades muy tempranas y dependiendo del nivel escolar en que nos encontremos nos centraremos más en un aspecto o en otro. Desde la etapa preescolar ya se comienza con la conciencia silábica, y a partir de la etapa escolar o los primeros años de Educación Primaria se trabajaría la conciencia léxica y fonológica (Tirapegui, Bravo y de Barbieri, 2007).

4.2.2. Proceso de decodificación: Procesamiento léxico

Tras haber identificado las letras es necesario, llevar a cabo el reconocimiento de palabras, para luego poder acceder a su significado y a su pronunciación. Por eso, cuando hablamos del procesamiento léxico, estamos hablando del reconocimiento de palabras, en definitiva, de recuperar su significado. Para ello podemos tener en cuenta algunas características de las palabras, que influyen sobre el tiempo de reconocimiento de la misma, como, por ejemplo: la lexicalidad, la frecuencia, la edad de adquisición, la regularidad, la imaginabilidad, la vecindad ortográfica y la longitud (Cuetos (1989).

Algunas de estas características influyen realmente sobre el tiempo que se tarda en reconocer las palabras. Es el caso de la frecuencia, pues en los textos escritos, se leen más rápidamente las palabras frecuentes que las infrecuentes (Treiman, Cassar, Perfetti, Rieben, y Fayol, 1997). Algunos estudios otorgan esa fiabilidad, tanto a la frecuencia como a la edad de adquisición, afirmando que realmente influyen sobre el tiempo reacción, mientras que otras características como la imaginabilidad, en el caso del español que es un idioma transparente, no parecía ser tan significativa (Alija y Cuetos. 2006).

4.2.2.1. ¿Cómo accedemos al léxico?

Para el acceso al léxico disponemos según Coltheart y Rastle, (1994) del modelo de doble ruta:

- Ruta directa, visual u ortográfica
- Ruta indirecta, auditiva o fonológica

4.2.2.1.1. Ruta directa, visual u ortográfica.

El proceso que en este caso se seguiría está representado en la siguiente figura (figura 3).

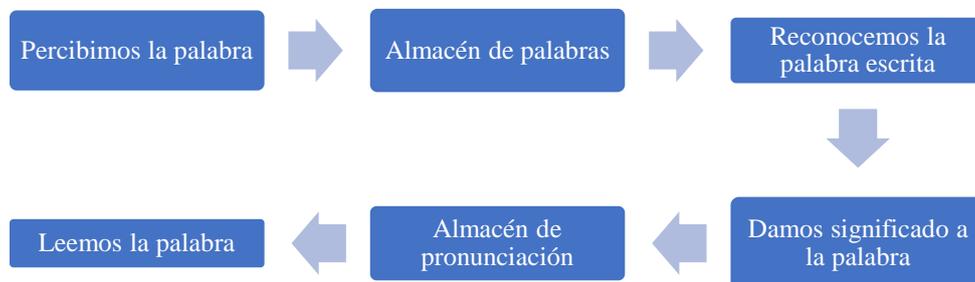


Figura 3. Ruta directa, visual u ortográfica.

Para acceder al léxico por esta ruta, utilizamos la vía léxica, a través de la cual podemos acceder a las representaciones que tenemos almacenadas en nuestra memoria o léxico visual. Es la ruta que utilizamos para leer palabras que conocemos y de las que tenemos una representación ortográfica. Como componentes esenciales de esta vía distinguimos el léxico visual, pues existe una representación de las palabras escritas que reconocemos visualmente, y el sistema semántico, porque el cual podemos dar significados a esas palabras que están escritas.

4.2.2.1.2 Ruta indirecta, auditiva o fonológica

El proceso que en este caso se seguiría está representado en la siguiente figura (figura 4).

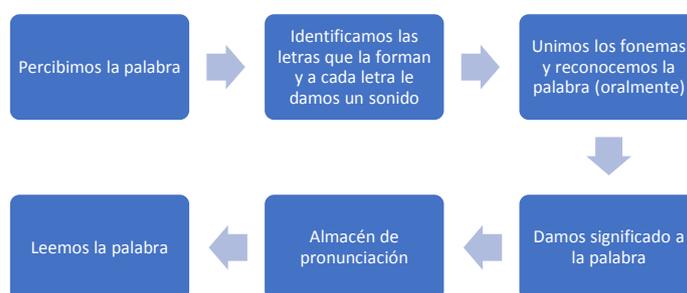


Figura 4. Ruta indirecta, auditiva o fonológica.

Para acceder al léxico por esta ruta, utilizamos la vía subléxica, la cual nos permite leer la palabra, a través del mecanismo de conversión grafema – fonema. Esta ruta la

utilizamos para leer aquellas palabras que no conocemos o que no existen, y para utilizarla debe haber una sólida relación entre los grafemas y los fonemas.

Para la correcta lectura de las palabras es necesario controlar perfectamente las dos vías. El buen lector utiliza las dos rutas (figura 5).

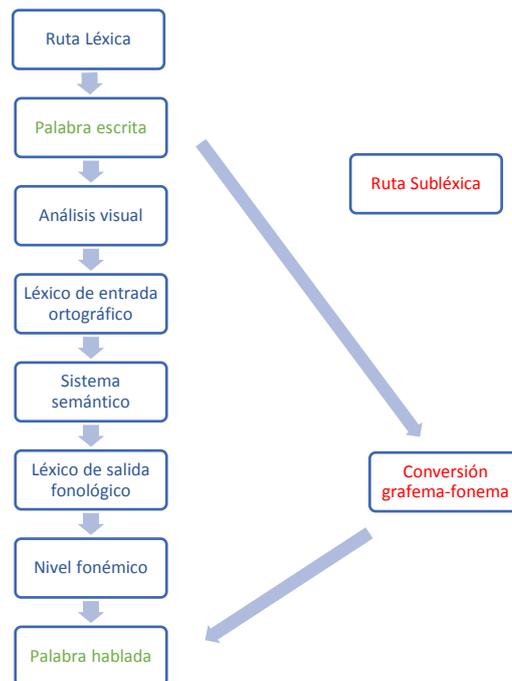


Figura 5. Modelo de doble ruta.

Sin embargo, no solo contamos con el modelo de la doble vía para acceder al léxico, sino que existe otro modelo que es el de la triple vía (Ehri, 1992). En este modelo coexisten las dos rutas que ya hemos analizado anteriormente, y además se añade otra nueva: la ruta visual-fonológica, o ruta mixta, que permite al lector reconocer la palabra combinando aspectos de las otras dos vías (Viader, 2005).

4.2.3. Proceso de comprensión: Procesamiento sintáctico

Para poder entender lo que estamos leyendo, no solo debemos identificar las letras o reconocer las palabras. El lector necesita comprender esas relaciones que se dan entre las palabras, y que terminan formando frases, pues esas son las que formarán el texto completo y nos proporcionarán el significado global.

A través del análisis sintáctico el lector conocerá esas relaciones y estructuras jerárquicas que surgen entre las palabras y le permitirá transformar la secuencia de palabras en una representación semántica para poder comprender el texto (García, Cordero, Luque y Santamaría, 1995).

Tres operaciones principales son necesarias en el momento en el que el lector debe analizar una oración (Cuetos, 1996):

- La asignación de las etiquetas a los distintos grupos de palabras (sujeto, predicado, etc.).
- Las relaciones existentes entre los componentes de las frases. Agrupando las palabras en diferentes sintagmas.
- La construcción de la estructura correspondiente, respetando el ordenamiento jerárquico de los componentes (sujeto-verbo-objeto)

Estas tres operaciones son necesarias para entender el sentido de la frase, pero Cuetos (1996) también hace referencia a las llamadas claves sintácticas. Afirma que estas claves (conocidas por el autor y proporcionadas por el texto) ayudan a que se realicen las operaciones de las que antes hablábamos. Estas son: el orden de las palabras, las palabras funcionales, el significado de las palabras, y los signos de puntuación. Además, otros autores como Wingfield y Titone (1999) incluyen también la capacidad para resolver dependencias a larga distancia, y la capacidad para establecer los roles temáticos de una proposición de relativo.

4.2.4. Proceso de comprensión: Procesamiento semántico.

El procesamiento semántico se encarga de extraer el mensaje de la oración para que el lector lo integre en sus propios conocimientos. Pues solo cuando él ha integrado la información en su memoria, se puede decir que se ha completado el proceso lector.

Extraer el significado de una oración o texto es construir una representación mental de su contenido conceptual y proposicional. El procesamiento semántico analiza la forma de las proposiciones que es la unidad básica de información en el análisis semántico y cuyos elementos son los conceptos (García, 1993). Una proposición contiene dos elementos: uno o varios argumentos y una relación. Esos argumentos pueden tener diferentes funciones según el papel que desempeñan en la proposición.

Además, la estructura sintáctica es más diversa, pues una oración se puede expresar de diferentes maneras, con lo que la estructura sintáctica cambiará, pero la estructura semántica seguirá siendo la misma

A través del procesamiento semántico el lector realiza una representación mental de lo que ha leído. Para realizar esa representación mental Van Dijk y Kintsch (1983) propone un modelo en el que se diferencian tres niveles (figura 6):

- Texto de superficie: es la representación superficial del texto
- Texto bases: es aquel en el que se recogen las ideas principales
- Modelo de situación: Es la representación mental a partir de las ideas del texto y de los conocimientos propios del lector.



Figura 6. Niveles del procesamiento semántico.

4.3. Enseñanza - aprendizaje de la lectura

La lectura ha dejado de ser un proceso de decodificación centrado tan solo en el reconocimiento o la transcripción de símbolos gráficos, para llegar a ser un proceso dinámico que nos permita construir el significado global del texto (De Vega et ál. 1990; Santiago, Castillo, y Morales, 2007). Para su aprendizaje contamos con dos métodos bien diferenciados: el sintético y el analítico, y uno mixto que engloba características de uno y de otro.

El *método sintético o silábico* es aquel en el que En este método se parte de las unidades más simples del lenguaje (grafema, fonema, sílaba) para llegar a formar unidades mayores (palabras, frases). Es el método más utilizado por los docentes y en el que prima más el proceso de aprendizaje que el resultado final (Rosquete, 1997). El

proceso general de este método sería la discriminación e identificación de letras, la asociación a la representación gráfica de algún objeto conocido, la combinación de las letras para formar sílabas, la unión de las mismas para formar palabras, la lectura oral de pequeñas frases y finalmente la lectura de textos sencillos.

Dentro de este método diferenciamos (Ávila y Martínez, 2017; Vilches-Pérez, 2014):

- *Modelo alfabético*: Consiste en la enseñanza de cada una de las letras del abecedario de manera aislada. En ocasiones las letras aparecen asociadas con un dibujo que comienza con la misma letra. Se inicia con la repetición de las vocales y posteriormente con las consonantes para acabar formando sílabas y palabras.
- *Modelo silábico*: Este método parte de las sílabas. Se comienza con las vocales, asociadas a ilustraciones y a palabras, y a través de las sílabas se llega a las palabras.
- *Modelo fonético*: Este método consiste en la asociación de la letra al sonido que produce y no a su nombre, con lo que ese estimula de manera constante la conversión grafema-fonema. Se comienza con las vocales y se van incorporando las demás letras con el fin de formar sílabas, palabras, y oraciones.

El *método analítico o global*. Uno de sus defensores fue Ovidio Decroly que entendió este método de enseñanza aprendizaje de la lectura como global e ideovisual (Vilches-Pérez, 2014). Este método comienza la enseñanza de la lectura no por las unidades mínimas de la lengua, sino por las palabras y las frases ya formadas. A partir de ellas, se trabaja la identificación de sílabas y letras, pero siempre desglosándolas de una unidad lingüística significativa.

Dentro del método analítico destacamos:

- El *método léxico*, afirma que el niño reconoce las palabras en su totalidad sin descomponerlas en unidades mínimas lingüísticas. A través de este método el niño en lugar de memorizar letras y sonidos memoriza palabras.
- El *método de la frase*. Fue un método que pretendía comenzar el aprendizaje de la lectura por las frases, pero que fracasó al ser una unidad de carácter variable (en longitud) que además no es fácil de reconocer.

- El *método oracional* defendido por Huey (1908) insiste en que la unidad lingüística completa es la oración, ya que es la base del idioma tal y como se conoce y tal y como se habla. Si se trabaja la oración y se van eliminando elementos (palabras) el niño comprenderá al leer la frase incompleta el significado de las palabras que faltan.
- El *método de los cuentos*. Este método parte directamente de las narraciones completas, de los cuentos. Sin embargo, también se puede partir de las experiencias propias de los alumnos, siempre y cuando se organice como una narración.

Otro método que debemos destacar, y que se incluye dentro del método global es el *método Doman*, un método más reciente, que pretende mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar utilizando recursos tecnológicos (Valadez, Ángel, Gómez Zermeño y García Mejía, 2013). Este método se lleva a cabo a través de bits de inteligencia que es la máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo. A los alumnos, en grupos reducidos, se les presentan distintas láminas durante un segundo, varias veces al día con el objetivo de que el niño finalmente reconozca lo que hay en ella (Doman y Doman, 1994). Las fases en las que se desarrolla esta metodología están secuenciadas y van aumentando gradualmente la dificultad. En las tres primeras fases se presentan a los alumnos carteles en los que hay una palabra escrita en un color y tamaño determinado. Ese tamaño y color irá variando junto con el tema a tratar en las fases siguientes. En la fase cuarta se escogerá un libro y se extraerán de él las palabras escribiéndolas en una lámina y se le mostrarán al niño en el mismo orden en el que aparecen en el libro. En la quinta fase se enseñarán frases construidas con esas palabras del libro. En el siguiente paso se procederá a la lectura del libro, y en el último se enseñará el alfabeto y las letras por separado al alumno (Doman, 2000).

Por último, destacamos también el *método ecléctico o mixto*, denominado así porque contiene características de los dos métodos analizados anteriormente, aprendiendo a leer bien partiendo de la asociación letra-sonido o bien del reconocimiento de la palabra en su conjunto (Freeman y Sierra, 1997). Sin embargo, aunque este enfoque ha sido muy utilizado en Latinoamérica, en Estados Unidos o en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general (Freeman y Sierra, 1997; Salazar y Batista, 2016), y algunos docentes coincidan en que su combinación se adecua mejor al ritmo de cada alumno, el

combinar diferentes técnicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura puede suponer una contradicción en dicho proceso para los alumnos.

4.4. Nativos digitales

En la era digital en la que vivimos, no solo nos encontramos una sociedad digitalizada sino también con los habitantes de la misma, a los que llamamos nativos digitales e inmigrantes digitales (Prensky, 2001). Es partir de los años 80 cuando se empieza a utilizar este término para hacer referencia a esas personas que han nacido en un momento en el que la tecnología digital estaba bastante desarrollada y al alcance de muchas personas. Estos cambios provocan cambios en la sociedad y también en la forma que esta tiene de dividirse y es que ya no distinguimos entre ricos y pobres, sino que la sociedad se divide entre aquellas personas que están informadas y aquellas que están fuera de las nuevas tecnologías (Vilches, 2001). Este autor reflexionó sobre esos cambios que se producían en la sociedad provocados por lo que denominaba “el proceso de migración digital”. A través de estas tecnologías de la información se iban integrando más en nuestro día a día afectando a distintos ámbitos:

- Al imaginario tecnológico, ya que la convergencia aflora nuevos y antiguos mitos en las narraciones y contenidos de los medios.
- Al lenguaje y al mercado cultural, donde se promueve el debate sobre la cultura de los nuevos medios y su dependencia de las exigencias comerciales.
- A las nuevas formas narrativas.
- A las conductas de los usuarios, que gracias a la interactividad se convierten en manipuladores de contenidos.
- A la forma de conocer, archivar, y encontrar las imágenes que produce la sociedad.

Por supuesto frente a esta postura defendida por Prensky (2001) y Vilches (2001), surgen posturas contrarias que hablan no de nativos digitales sino de huérfanos digitales (Lluna y Pedreira, 2017). Estos autores diferencian entre nativos digitales, inmigrantes digitales y huérfanos digitales. Reconocen que hay una generación que se ha visto involucrada en esta sociedad digitalizada en la que vivimos (los inmigrantes digitales), y que hay otra generación que ha nacido justo cuando las tecnologías de la información estaban en completo auge. Sin embargo, añade que no por eso ha de considerárseles

nativos digitales, pues dominan solo ciertas “nuevas tecnologías” (redes sociales en su mayoría), pero son huérfanos de información frente a otros programas, de los que tienen un absoluto desconocimiento. Y es que en ocasiones utilizamos el término nativos digitales para referirnos a niños y jóvenes, como si el hecho de manejar con una facilidad casi innata, todo tipo de dispositivos, supusiera que dominan la lectura digital de una forma espontánea y natural (García-Rodríguez, 2014).

Comparando ambas lo que sí es seguro es que una nueva generación que domina parte de las tecnologías de la información a la que desde luego cada vez es más fácil acceder.

Sin embargo, a pesar de esta nueva cultura y sociedad, también sigue habiendo grandes diferencias y personas que no pueden acceder a ellas. Es lo que entendemos por brecha digital y que nace al mismo tiempo que la sociedad digitalizada, pues los cambios no solo son en el ámbito de la información sino también económicos, lo cual lleva a que las diferencias se vean más agravadas, y las desigualdades más palpables (Ballester, 2002).

Camacho (2005) diferencia tres tipos de brecha digital:

- El enfoque hacia la infraestructura. Se basa en la posibilidad o en la dificultad de los individuos de poder acceder a un ordenador o a un dispositivo digital.
- El enfoque hacia la capacitación. Se hace referencia no solo a la posibilidad de disponer de un dispositivo digital sino también a la posibilidad de poder recibir información que nos permitan poder usar las tecnologías. Por supuesto frente a esta alfabetización digital surge también un analfabetismo digital que se encuentra directamente relacionado con el de brecha digital.
- El enfoque hacia el uso de los recursos. Se refiere a la limitación que tienen las personas para utilizar los recursos disponibles en la red. En la mayoría de los casos se utiliza únicamente para la recogida de información, pero hay un abanico muy amplio de recursos relacionados con numerosos ámbitos.

En referencia a esto, autores como Cerdán-García (2010) afirman que el nivel de estudios también agudiza las diferencias entre los lectores digitales; los que tienen estudios universitarios utilizan más los soportes digitales que aquellos que solo tienen estudios primarios.

4.5. Lectura digital y TIC

Desde hace relativamente poco, hemos visto como la sociedad se ha ido digitalizando y con ella todo lo demás. No es de extrañar, por tanto, que esta digitalización también haya afectado a la lectura, y actualmente hablemos de una lectura digitalizada, en la que los libros electrónicos son una realidad cada vez más presente en el ámbito editorial.

Toda esta revolución digital nos hace preguntarnos como ha afectado en general a la lectura, si solo es un cambio de formato o si supone un cambio en la forma de leer (Alonso-Arévalo y Cordón-García, 2011; Fainholc, 2005). Por supuesto los procesos psicológicos que tienen lugar cuando leemos son tan generales que son los mismos que actúan cuando la lectura es digital, con lo que podríamos afirmar que los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura no cambian demasiado, aunque si lo hace la forma que tenemos de leer (Romero y Herrera, 2014), y es que dependiendo de si la lectura es sobre soporte papel o sobre soporte digital cambia la forma de su lectura.

La lectura sobre soporte papel suele hacerse de una manera lineal, pero si se es través de un soporte digital entonces tenemos numerosas formas de acceder a esa información, entre otras destacamos, el sistema lineal, reticular y jerarquizada (Apolo, Bayés y Hermann, 2016, Belloch, 2006) que a continuación se presentan.

- a) El sistema lineal (figura 7) permite al lector realizar la lectura en una sola dirección y siguiendo una secuencia



Figura 7. Estructura del sistema lineal

- b) El sistema reticular (figura 8) por su parte permite al lector realizar la lectura de manera que se adapte a sus intereses, pues podrá acudir de un texto a otro sin necesidad de seguir una secuencia determinada ya que todos están interconectados entre sí.

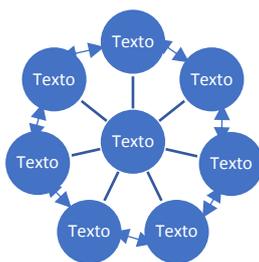


Figura 8. Estructura del sistema reticular

- c) El sistema jerarquizado (figura 9) permite que el lector realice la lectura de una manera ordenada, en la que toda la información está clasificada y entre ella existen relaciones de dependencia observando de una manera clara cuál es la principal y cual la secundaria.

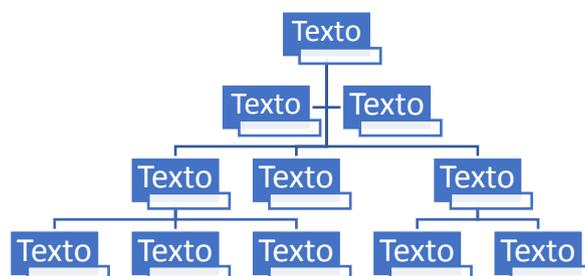


Figura 9. Estructura del sistema jerárquico

Por otra parte, desde el año 2006 se observó como los lectores comenzaban a hacer uso de internet con el único objetivo de leer y a partir del año 2008 se comenzó a leer prensa, a descargar libros o a buscar información sobre ellos. Sin embargo, no es hasta el 2010, cuando las editoriales conscientes de este nuevo mercado casi nuevo por explorar, y viendo el abanico de nuevas posibilidades, no dudaron en ofrecer a los lectores aquello que demandaban, y es entonces cuando la lectura digital comienza a introducirse en la educación, lanzando una nueva forma de enseñanza aprendizaje (Battro y Denham, 1997). El ordenador, móvil, e-reader, tablet, etc. evidencian el cambio en los hábitos y la importancia que desde el punto de vista estadístico cobran estas nuevas formas de lectura (Cordón-García, 2010; Fernández Gómez, Cordón-García, Alonso-Arévalo y Gómez-Díaz, 2014).

La literatura infantil que no es ajena a esta revolución, también comienza a ofrecer a sus lectores, libros en formato digital (García-Rodríguez, 2014). Y es que, aunque los lectores digitales no han dejado de aumentar, lo cierto es que la mayoría de ellos son jóvenes de entre 14 y 24 años (Cordón-García, 2010).

El soporte digital, ofrece un abanico repleto de posibilidades y además una cantidad de recursos audiovisuales, contra los que la lectura en soporte papel no puede competir. Además, los lectores digitales tienen numerosos dispositivos entre los que elegir, algunos incluso, ya son parte insustituible en el ámbito educativo, como por ejemplo los smartphones y las tablets que incorporan en sus aplicaciones los libros digitales de las diferentes asignaturas. Por supuesto a todo esto hay que añadirle el entorno virtual en el que nos movemos, y que aplicamos también en el ámbito de la educación,

recurriendo constantemente a webs, blogs, etc. que nos proporcionen la mejor actividad interactiva para que nuestros alumnos aprendan los contenidos (García-Rodríguez, 2014).

Algunos de los recursos digitales más utilizados en la sociedad actual son (Tabla 1):

Tabla 1. Recursos digitales, su utilidad y utilización en el ámbito educativo.

Recurso digital	Utilidad	Utilización en el ámbito educativo	
		Sí	No
E-book	También llamado libro digital, funciona como tal en cualquier tipo de dispositivo electrónico (lectores de tinta electrónica, ordenadores de bolsillo, teléfonos móviles) y es fácil de transportar.		X
Pizarra digital	También llamada pizarra interactiva constituye un soporte en la que se pueden proyectar contenidos que han de explicarse a un grupo amplio. Incluye todas las opciones que encontraríamos en un ordenador (acceder a internet, visualizar imágenes o videos) y además las opciones propias de una pizarra tradicional (escribir, dibujar, borrar, etc.).	X	
Smartphone	Es un teléfono inteligente construido sobre una plataforma informática móvil. Ofrece más posibilidades que un teléfono móvil tradicional y funciona como un ordenador.		X
Tablet / iPad	Es una pantalla digital más grande que un smartphone y más pequeña que un ordenador. Las aplicaciones y funciones son similares a las que encontramos en un ordenador y permite interactuar de manera táctil. Además, como tiene diferentes posiciones, permite al usuario utilizarla de la manera que le resulte más cómoda (tumbada, inclinada, apoyada).	X	
Ordenador	Es un dispositivo electrónico que procesa la información que le transmitimos y que nos permite recuperarla cuando queramos. Nos ofrece además infinitas posibilidades (aplicaciones en internet, juegos interactivos, búsqueda y recogida de información, etc.) y la opción de trabajar con una pantalla más grande que la de otros dispositivos.	X	
Videos, imágenes, grabadoras, etc.	A través de las imágenes, de las secuencias de imágenes o de las grabaciones realizadas con distintos dispositivos, podemos revivir situaciones, observar con más detalle lo que nos presenta la imagen o comprender algún proceso determinado.	X	
Internet (webs, blogs, etc.)	Es una red que permite a sus usuarios compartir información y acceder a todo tipo de material e interactuar con él. El acceso es a través a cualquier dispositivo electrónico. En lo referente al ámbito educativo Internet también ofrece muchas posibilidades.	X	

Viendo la integración de las TIC en el ámbito de la educación, y más en concreto relacionándolo con el contenido de la lectura entendemos que haya programas y proyectos que favorezcan esta implantación tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Además, dentro de los programas que existan a nivel nacional podemos diferenciar entre los establecidos legalmente (recogidos en las ORDENES EDU) y los elaborados por algún centro educativo o por algún particular.

En el plano nacional diferenciamos:

Desde el punto de vista legal encontramos la ORDEN EDU/351/2016, de 25 de abril, la cual modificó determinados artículos de la ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regulaba la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Sin embargo, dichas modificaciones no afectan a lo esencial de la orden, que sigue fijando sus puntos fuertes en la importancia de la lectura, su fomento y sus planes para lograrlo.

Por otra parte, también tenemos planes específicos de algunos centros:

- Plan de lectura: La lectura: un mundo por descubrir. Este plan surge tras observar las dificultades que un grupo de alumnos tenía en relación con la lectura, y que tiene como objetivo suplir esas carencias que puedan tener a la vez que se pretende fomentar el hábito lector. Todo ello es llevado a cabo a través de diversos soportes tecnológicos (muy presentes en la sociedad actual) que estimulen el interés de este colectivo por la lectura (CEPE Andalucía, 2012).
- Proyecto TIC: Animación a la lectura. Este proyecto gira entorno a la animación a la lectura y el objetivo que se persigue es la creación de historias colectivas utilizando para ello las opciones que ofrece la red, e intercambiando dichas historias con sus compañeros, con el propósito de aumentar la motivación de los alumnos hacia la lectura (Chico Martínez; Gil Martínez; González López; Gutiérrez Serrano, 2013)

En el plano internacional encontramos diferentes planes de fomento a la lectura de diferentes países. Algunos de ellos son:

- El *Año Nacional de la Lectura 2008*, en el Reino Unido (Inglaterra).
- La *Semana Nacional del Libro y los Días del Libro Infantil*, en Hungría.

- *La Feria del Libro de Vilnius*, en Lituania.
- *Clubes de lectura*, en Grecia y Chipre.
- *Clubes de Debate y Lectura*, en Polonia desde 2007.
- *Austria lee. Biblioteca punto de encuentro*, en Austria.
- *Promoción de la Lectura en las Bibliotecas Públicas*, en Portugal.

Además, también existen programas orientados a los niños, adolescentes y jóvenes que fomentan la lectura y a la vez integran las TIC. Algunos de estos ejemplos son:

- *Biblioteca+*, en Polonia
- *Bibliotecas para la Innovación*, en Lituania.
- *Jurado Infantil*, en Letonia.
- *Desarrollo del gusto y la opinión*, en Países Bajos.
- *Círculos de Literatura*, en Rumania.
- *Leer es divertido*, en Estonia.
- *Laboratori*, en Italia

Por otra parte, en la red también encontramos algunos programas que buscan fomentar la lectura a través de las TIC:

- *Palabras azules* es un proyecto elaborado por y para profesores que buscan fomentar en sus alumnos no solo la animación a la lectura sino también la expresión escrita. A través de esta página se podrán acceder a muchas actividades que persiguen objetivos claros y que para lograrlos utilizan las TIC.
- *Leoteca*. Este proyecto busca fomentar y animar en la lectura a los alumnos, a través de una realidad social como son las redes sociales. En esta página los alumnos encontrarán muchos materiales y aprenderán además a utilizar una red social en un entorno controlado.
- *Katamotz* es un programa que busca mejorar el proceso lector en alumnos que tienen más dificultad en distintos momentos del mismo. Para ello propone actividades específicas que persiguen objetivos determinados y ayudan al alumno a mejorar.
- *Glifing*. Es un programa destinado a que los alumnos con dificultades en la lectoescritura o en el aprendizaje, mejoren sus habilidades lectoras. A través del

juego y de una constancia el alumno tendrá como resultados: una mejor comprensión y una lectura más fluida.

Tras observar la cantidad de recursos digitales que existen y los programas que se han creado para favorecer este aprendizaje a través de los dispositivos digitales, parece clara la importancia que tiene la utilización de las TIC en la lectura. Su práctica nos ayuda y permite:

- Incrementar la precisión de la ruta fonológica
- Favorecer el léxico
- Aumentar las posibilidades de ayuda con soporte visual (dibujos, efectos luminosos) y con soporte auditivo (efectos sonoros).
- Adaptarse a las necesidades individuales
- Fortalecer los procesos de lectura
- Captar la atención
- Propiciar la motivación
- Mejorar el proceso de aprendizaje

El cambio de lectura en soporte papel a soporte digital es un hecho al que educadores y maestros se tendrán que adaptar, para poder transmitir a sus alumnos de la mejor manera posible, las herramientas necesarias en competencias digitales, y en concreto en la lectura digital (Gutiérrez, 2012)

5. Propuesta de intervención

5.1. Metodología

La metodología es el conjunto de procedimientos que se siguen en una investigación o en un proceso y que nos permiten alcanzar unos objetivos que en un principio nos habíamos marcado.

Las diferentes etapas que hemos tenido en cuenta a la hora de realizar el trabajo previo antes de presentar la propuesta de intervención, son las que a continuación se muestran. Se organizan en forma de bucle y están interconectadas ya que sin la anterior sería imposible llevar a cabo la siguiente y por lo tanto la propuesta de intervención final.

La primera fase haría referencia a la revisión bibliográfica, la segunda a la redacción de la fundamentación, la tercera presentaría el diseño de la propuesta de intervención y finalmente en la cuarta, se explicaría la aplicación y la evaluación de la misma. Dicho proceso se explica en la figura 10.

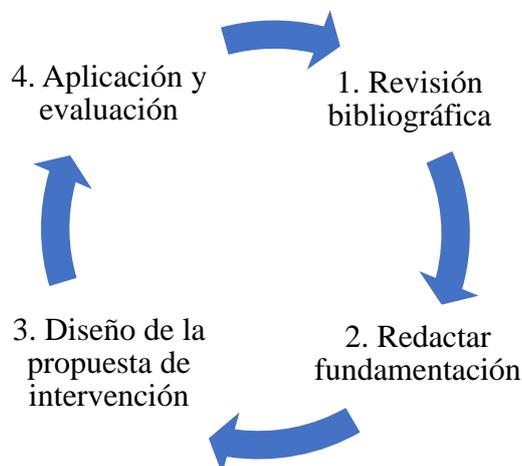


Figura 10. Metodología de la propuesta de intervención.

A) Revisión bibliográfica

Al comenzar a elaborar esta propuesta de intervención se busca reunir toda la información necesaria de diferentes autores acerca del tema sobre el que versará la misma. En este proceso de revisión bibliográfica se utilizan diversas fuentes documentales como buscadores y bases de datos interactivas (*Google Académico, Dialnet, Almena UVA, Redined, Psicodoc*), artículos publicados en revistas científicas del ámbito de la psicología y de la educación como *Psicothema, Anales de Psicología, o Psicodidáctica*.

Las referencias utilizadas en su mayoría están comprendidas entre los años 90 y el año 2017, ya que todo lo relacionado con la enseñanza-aprendizaje de la lectura a través de las TIC es relativamente reciente, por eso la información que encontremos, aunque pueda ser un poco escasa, es muy actual. Los soportes digitales cada vez están más presentes no solo en nuestro día a día sino también en la educación, por eso debemos recoger información sobre su importancia en las aulas analizando los más utilizados y eligiendo el más eficiente para incluirlo en nuestra propuesta metodológica.

Algunas de las palabras clave utilizadas para esa recogida de información han sido: Lectura, TIC, Educación Infantil, Maestro en AyL, soportes digitales, sistema lector, métodos de lectura entre otras.

B) Redactar fundamentación

Al elaborar una propuesta de intervención consistente en la enseñanza – aprendizaje de la lectura, es necesario conocer en primer lugar, la importancia de la lectura en el currículo escolar y el papel que ocupa el Maestro en Audición y Lenguaje en el ámbito académico. Analizar las funciones que tiene y cuales son más adecuadas en cada una de las etapas escolares.

En segundo lugar, si hablamos de lectura debemos conocer los procesamientos que se realizan durante el proceso lector para determinar en qué procesamiento específico pueden tener dificultades nuestros alumnos. De esta manera podremos orientar la intervención a un objetivo más concreto. A través de la información recogida se distinguen los procesos cognitivos que intervienen y analizando su papel en el proceso lector se puede entender cómo opera cada uno de ellos y en consecuencia programar actividades orientadas a trabajar cada uno específicamente.

El modelo de lectura de la doble o triple vía es esencial para conocer como accede el alumno al léxico, y conviene analizarlo para poder terminar más adelante que dificultades y sobre todo en qué, presenta el alumno.

Por supuesto también se han de tratar los métodos de enseñanza – aprendizaje de la lectura. Es fundamental conocer los distintos modelos, como se aplican y el más utilizado por los docentes, sin embargo, también debemos prestar atención a otros métodos más innovadores que, aunque son más recientes están teniendo mucho éxito entre los alumnos con o sin dificultades como el método Doman.

Tras estar determinado uno de los temas sobre el que tratará nuestra intervención, establecemos el medio, a través del cual lo desarrollaremos. De acuerdo con la era digital en la que vivimos, parece coherente hablar de la sociedad digitalizado en la que vivimos y de cómo han afectado las nuevas tecnologías. Los nativos digitales nacen en una sociedad que les ofrece infinidad de posibilidades, que en muchas ocasiones (según algunos autores) no saben utilizar. Se pretende llegar a todos los individuos de la sociedad y sin embargo la brecha digital deja entrever las desigualdades que existen.

Son muchos los soportes que existen y que conocemos. Todos ellos nos ofrecen distintas opciones y una infinidad de posibilidades, los alumnos a menudo saben cómo utilizarlos, pero es responsabilidad de los docentes orientarles en su uso. Es por eso que

también se recaba información sobre los distintos planes, programas y proyectos (nacionales e internacionales) sobre el fomento y animación a la lectura, que incluyen las TIC en el aula, desde la etapa de infantil hasta etapas superiores.

Por ello decidimos incluir en nuestra intervención los soportes digitales y utilizarlos como principal herramienta de la misma. Analizando cada uno de los puntos arriba destacados se puede determinar que soporte y que metodología serán las más adecuadas para usar a la hora de llevar a cabo nuestra intervención sobre la enseñanza - aprendizaje de la lectura.

C) Diseño de la propuesta de intervención

Tras recabar toda la información sobre los diferentes temas que queremos tratar en nuestra propuesta, fijamos algunas características que marcarán la metodología que vamos a seguir durante nuestra intervención:

- Flexibilidad. La metodología será flexible, permitiendo que tanto el profesor y el alumno puedan parar cuando lo estimen oportuno para profundizar, repasar o trabajar una vez más algo específico.
- Individualidad. La metodología estará adaptada a las necesidades del alumnado, que tiene en cuenta el ritmo del alumno, y sus dificultades.
- Actualizada. La metodología es actualizada no solo por el tema que trata sino porque los instrumentos y métodos utilizados en la propuesta de intervención son innovadores y propios de nuestra sociedad actual.
- Digital y tecnológica. Podemos decir que es digital ya que todas las actividades que se realizan serán a través de un soporte digital, con lo que el componente tecnológico estará presente durante toda la intervención.
- Práctica. Es práctica porque ayuda al alumno a mejorar su nivel de lectura, pero también permite para descubrir y determinar dónde radica el problema de aquel alumno que tenga más dificultad en la lectura.

Como método de intervención en la lectura, la propuesta presenta una serie de actividades que pretenden que el alumno trabaje específicamente alguno de los procesamientos que intervienen en el proceso lector. Todas las actividades están orientadas a la lectura y en cada una de ellas se especifica que procesamiento se está trabajando. Todas ellas se realizarán a través de un formato digital o de actividades interactivas que encontramos en diferentes blogs y páginas de internet.

Leer es una actividad compleja, aunque cuando la adquirimos ya no nos lo parezca, pero por tanto parece normal que haya personas que tengan problemas al realizarla. Lo que se pretende con esta propuesta de intervención es que el alumnado consiga leer mejor, pero también observar en que actividad tienen más problema, para que, a partir de ahí, el maestro especialista pueda seguir trabajado ese aspecto. De cualquier manera, la propuesta es una progresión de actividades que ayudan a que los diferentes procesamientos que intervienen en el proceso puedan ser adquiridos de manera gradual y flexible, adecuándose al ritmo del alumno.

Cabe destacar también que esta propuesta puede ser tanto de enseñanza – aprendizaje (prevención de dificultades lectoras), pero también como programa de intervención si hubiera algún problema específico.

D) Aplicación y evaluación

Nuestra propuesta consta de 14 sesiones que se distribuirán a lo largo de una semana, siendo su aplicación de tres días no consecutivos, a la semana, con lo que para completar la intervención será necesario cuatro semanas. Todas tendrán una duración de 20 minutos, excepto la primera que durará 10 minutos más que las demás, con el fin de poder explicar al alumno la estructura de cada sesión, lo que en general vamos a tratar, el objetivo que pretendemos alcanzar y la forma de trabajar que vamos a llevar.

La intervención en su totalidad se desarrollará en el aula de audición y lenguaje, pues pensamos que el alumno necesita un ambiente diferente a su aula ordinaria, ya que las actividades que va a realizar son diferentes a las que realiza en su clase, con lo que es bueno que cambie de espacio para asociar cada lugar a una actividad diferente. Esta aula se puede adaptar a las necesidades de cada alumno para que sea un espacio agradable y en el que él se sienta cómodo.

La estructura de las sesiones será siempre la misma, aunque las actividades y los contenidos cambiarán en función de lo que se quiera trabajar ese día. Los objetivos y principios que, por otra parte, nos hemos fijado, deben estar presentes durante toda la intervención. No obstante, esta intervención es flexible y puede adaptarse a las necesidades del alumno, del centro educativo o de los docentes, buscando siempre la máxima eficacia.

El alumno además contará con un agente motivador y reforzador. Este será una plantilla en la que tendremos registradas y organizadas en columnas todas las sesiones. El alumno al finalizar cada una de ellas pondrá una pegatina de una carita feliz o triste (en función de cómo crea que lo ha hecho) en la sesión de ese día. La idea de este elemento puede ser motivador y a la vez de autoevaluación para él mismo.

La evaluación de la lectura se realizará a través de unos indicadores que nos hemos marcado (tabla 2). La tabla se divide en cuatro columnas. En la primera aparecen reflejados los contenidos que hemos trabajado, en la segunda y en la tercera dos columnas en las que marcaremos si el alumno ha adquirido el contenido y en la última columna las observaciones que el Maestro especialista en AyL crea oportuno recoger.

Esta evaluación permite observar que contenidos adquirió el alumno y cuales deben seguirse trabajando, constituyendo así un elemento de autoevaluación para el maestro, ya que, atendiendo a los resultados puede analizar si los contenidos, los objetivos y la metodología que se plantearon al inicio, fueron las más adecuadas.

Tabla 2.
Indicadores para medir la eficacia de la intervención

Contenidos	Conseguido	No conseguido	Observaciones
Velocidad lectora			
Identificación de letras			
Discriminación visual			
Discriminación auditiva			
Conversión grafema-fonema			
Conciencia fonológica			
Acceso al léxico			
Segmentación de palabras			
Signos de puntuación			
Comprensión de palabras			
Comprensión de frases			

5.2. Destinatarios

La propuesta de intervención que en este TFG se presenta está orientada al alumnado que se encuentre en el último curso de Educación Infantil o en los primeros niveles de Educación Primaria y que esté comenzando a trabajar la lectura (pues es en estos niveles en los que se comienza a adquirir la lectoescritura) o a aquel alumnado que se encuentre en cursos superiores y que tenga alguna dificultad relacionada con la lectura.

Con esta intervención se pretende que el alumnado de Educación Infantil adquiera las habilidades lectoras propias de un lector competente, y que aquellos que encuentren

alguna dificultad, mejoren su lectura, trabajando todos los procesos psicológicos que influyen en el proceso lector. Por eso, podemos afirmar que esta intervención también puede estar orientada al alumnado de niveles educativos superiores que necesiten trabajar alguna actividad en concreto porque tengan una dificultad en un aspecto determinado.

El Maestro especialista en Audición y lenguaje deberá valorar las necesidades del alumno con el que se vaya a trabajar y ver como se interviene con él o en qué punto, para garantizar que la propuesta que se expone a continuación, sea efectiva y ayude al alumno a superar las dificultades que tenga en relación con la lectura.

En conclusión, esta intervención estaría dirigida a todos esos alumnos que tengan alguna dificultad en lo que a lectura se refiere. Se considera, por ser la edad en la que comienzan a adquirir, que el rango de edad estará comprendido entre los cinco y los nueve años, sin embargo, estas actividades se pueden adaptar a cualquier alumno que lo necesite, sea cual sea su edad.

5.3. Orientaciones metodológicas

Con el presente TFG se expone una posible propuesta de intervención metodológica que ayude en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y que se preste a la realización de la misma por aquel docente que lo desee.

Por esa disposición de poder ser llevada a cabo por otros docentes es necesario aportar unas orientaciones didácticas que permitan alcanzar el resultado buscado.

- La propuesta debe estar adaptada a las necesidades del alumno. Cada alumno tiene unas capacidades distintas y para que superar las dificultades que tenga, la intervención debe ser lo más ajustada a él y a sus necesidades.
- Las sesiones tienen esa duración determinada dado que en un principio se pretende trabajar con alumnos de infantil y su capacidad de atención es menor que la de un adulto. Dependiendo de la edad y de las características del alumno con el que se vaya a trabajar la duración de la actividad debe modificarse.
- Es importante que el alumno se sienta motivado y pueda evaluar su trabajo anotando al final de cada sesión su valoración personal en la plantilla destinada para ello. Esto será una manera de reforzarle, ayudarle a ser crítico y autónomo.

- Adaptar no solo los contenidos y objetivos de la propuesta al alumno con el que estamos trabajando sino también la forma de evaluar que debe ser acorde a lo que le exigimos y personalizada.

La propuesta de intervención se fundamenta en el aprendizaje de la lectura a través de los soportes digitales (actividades interactivas que se realizarán a través de tablets, ordenadores, etc.). Esto supone que las diferentes sesiones deban desarrollarse en un espacio en el que se pueda disponer de esos soportes digitales y contar con el acceso a internet pues de otro modo no podría llevarse a cabo dicha intervención.

5.4. Evaluación

La evaluación de la propuesta se divide en dos partes fundamentales. La primera será la identificación de posibles dificultades lectoras que se realizará antes de comenzar con la propuesta metodológica y la segunda parte será la valoración de la efectividad del programa, esto es, el grado de desarrollo lector del alumno que se llevará a cabo cuando finalice la intervención. Para cada uno de estos momentos utilizaremos dos test diferentes propuestos por varios autores reconocidos: *Test predictivo de dificultades en la lectoescritura* (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015) y *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada* (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas 2007).

La utilización de dos test diferentes radica en que los aspectos que se van a valorar no serán los mismos. Con el primero pretendemos determinar si el alumno tiene adoptados los prerrequisitos básicos de la lectura e incluso valorar las posibles dificultades que puede presentar el alumno en el momento de comenzar a leer. Además, no podemos plantear un test que evalúe las habilidades lectoras si la intervención que vamos a realizar a continuación se centra en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, de lo cual podemos esperar que el alumno aun no sepa leer o que su nivel de lectura sea especialmente bajo. Por otra parte, aplicando el segundo test se pretende valorar si tras la intervención el alumno ha adquirido esas habilidades lectoras, y controla todos los procesos psicológicos implicados en el proceso lector.

Las tareas de evaluación que se proponen se especifican a continuación:

1º) *Identificación de posibles dificultades lectoras a través de tareas auditivas*. El primer test (Anexo 1) que utilizaremos será el *Test predictivo de dificultades en la*

lectoescritura (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderrozas, 2015) y se llevará a cabo antes de comenzar con la intervención. Este test plantea seis tareas de carácter auditivo, es decir el alumno solo tendrá que escuchar, repetir, identificar, o segmentar lo que el maestro le indique, pero de manera oral. Las tareas planteadas consisten en: la discriminación de fonemas, la segmentación de sílabas, la identificación de fonemas, la repetición de pseudopalabras, la repetición de dígitos y la fluidez verbal. Se busca que el maestro pueda determinar donde es posible que el alumno tenga más dificultad o si por el contrario se espera que no tenga ninguna.

2º) Valoración de la efectividad del programa, esto es, el grado de desarrollo lector del alumno. El segundo test (Anexo 2) será *el PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada* (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas 2007). Se le pasará al alumno una vez completada la intervención, para evaluar sus habilidades lectoras. En este test se plantean nueve tareas para los cuatro procesos lectores. Para valorar cada uno de ellos hay dos actividades, excepto para el proceso semántico que hay tres. En el proceso de identificación de letras se evaluará el nombre o sonido de las letras e igual-diferente; en el proceso léxico, la lectura de palabras y la lectura de pseudopalabras; en el proceso sintáctico se evaluarán tanto las estructuras gramaticales como los signos de puntuación; y finalmente, en el proceso semántico, la comprensión de oraciones, la comprensión de textos y la comprensión oral. Este test puede utilizarse también para valorar las dificultades que el alumno tiene en los procesos lectores, sin embargo, en esta propuesta lo utilizaremos para evaluar a los alumnos

Utilizar dos test, uno antes de la intervención y otro al finalizarla, puede ayudar mucho al Maestro especialista en Audición y Lenguaje en primer lugar para fijar la intervención de la mejor manera posible para poder ayudar al alumno en sus necesidades y en segundo lugar para ver si el alumno ha conseguido superar sus dificultades o mejorar su nivel de lectura, y comprobar que la propuesta ha tenido el efecto esperado.

5.5. Sesiones

A continuación, se desarrollan las diferentes sesiones de las que consta nuestra propuesta de intervención (tabla 3). Primero, se muestra una tabla en la que se puede observar las sesiones que hay relacionadas con las actividades que se van a realizar en cada una de ellas y especificando qué proceso lector se trabaja. Tras la tabla se describen más detalladamente las diferentes sesiones.

Tabla 3.
Programación de intervención logopédica en lectura: Tabla de procesos

Sesiones	Actividades	Procesamiento perceptivo					Procesamiento léxico	Procesamiento sintáctico	Procesamiento semántico
		IL	M.	V. Lectora		C.F.			
			V.	A.	M.S.	F.			
Sesión 1	¡Sígueme, si puedes!				X	X	X		
Sesión 2	Recuérdame			X					
Sesión 3	¿Dónde estoy?	X							
Sesión 4	¿Me ves?	X							
Sesión 5	¿Qué sílaba tenemos igual?	X	X			X			
Sesión 6	¿Cómo se escribe...?	X				X		X	
Sesión 7	¿Llevo (letra)? ¡Toca lo que lleve (letra)!	X	X			X	X		
Sesión 8	¿Qué soy?	X		X	X		X	X	
Sesión 9	¡Sepárame!	X				X		X	
Sesión 10	¡STOP!	X				X	X	X	
Sesión 11	¡Ordénanos!	X		X	X		X	X	
Sesión 12	¿Recuerdas dónde estoy?	X	X				X	X	

IL- identificación de letras

M – Memoria

- V- visual

▪ A- auditiva

V. Lectora – Velocidad Lectora

M.S. – Movimientos saccádicos

F. – Fijaciones

CF- Conciencia fonológica

Sesión 1

Título de la actividad: ¡Sígueme, si puedes!

Objetivo específico: Trabajar la velocidad lectora. Comprobar los movimientos saccádicos y las fijaciones del lector.

Duración: 30 minutos. Repartidos en intervalos y dejando que el alumno descanse.

Materiales: Página web Dis@nedu. com

Desarrollo.

- Explicar al alumno que es lo que se va a realizar y como estarán estructuradas las sesiones
- Actividad: A través de la página arriba indicada, Dis@nedu, (el enlace sería este: <http://www.disanedu.com/velocidad-lectora/entrenamiento-musculo-ocular>), se trabajará la velocidad lectora del alumno, así como los movimientos saccádicos, fijaciones o regresiones que el alumno pueda realizar. El alumno deberá sin mover la cabeza (tan solo los ojos) seguir el movimiento de los diferentes objetos que se vayan sucediendo.

En esta actividad el profesor podrá ajustar la tarea al ritmo y a las necesidades del alumno, seleccionando la velocidad (lenta, media, rápida y super rápida), la dirección del objeto (normal o aleatoria), y el objeto que el alumno deberá seguir (un barco, un sol, un gato, la pantera rosa, o una bola).

- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 2

Título de la actividad: Recuérdame

Objetivo específico: Trabajar la memoria auditiva.

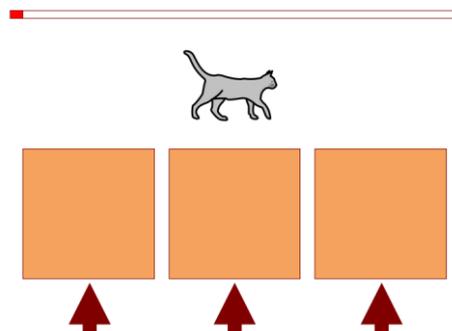
Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web 9 letras

Desarrollo.

- Explicar al alumno que es lo que se va a realizar y como estarán estructuradas las sesiones
- Actividad: A través de la página arriba indicada (el enlace sería este: <https://9letras.wordpress.com/memoria/>), se trabajará la memoria auditiva del alumno. En esta actividad el alumno escuchará una serie de tres objetos, animales, etc. y después se mostrará uno de ellos. Él deberá colocarlo en el lugar que correspondiera según lo hubiera oído.
- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 3

Título de la actividad: ¿Dónde estoy?

Objetivo específico: Trabajar la identificación de palabras.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web Letras de colores

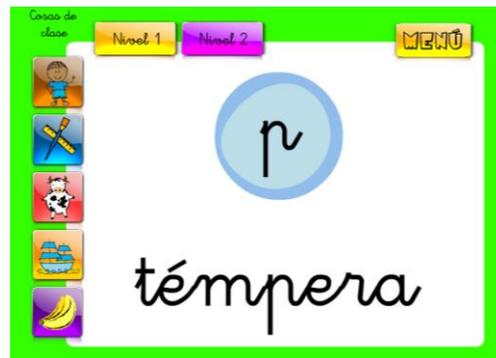
Desarrollo.

- Actividad: A través de la página arriba indicada, Letras de Colores (el enlace sería este: <http://www.ramonlaporta.es/jocsonline/letras/swf/letras.html>), se trabajará la identificación de letras combinándolas en palabras. El alumno deberá identificar de la palabra que se le presenta con la misma palabra dentro de un grupo de más palabras.

En esta actividad el profesor podrá ajustar la tarea al alumno en cuestión, seleccionando el tipo de letra y el tema que quiera tratar.

- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 4

Título de la actividad: ¿Me ves?

Objetivo específico: Trabajar la identificación de letras en una palabra completa.

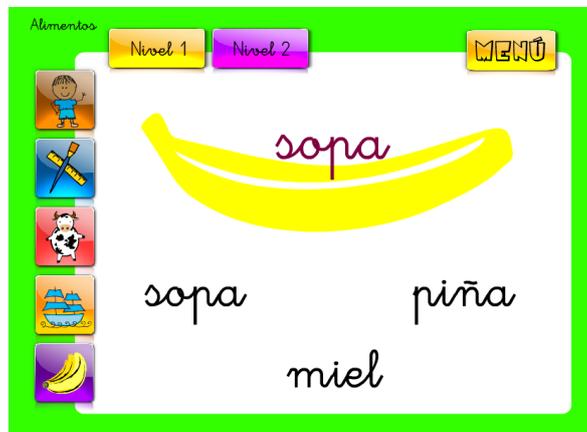
Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web Letras de colores

Desarrollo.

- Actividad: A través de la página arriba indicada, Letras de Colores (el enlace sería este: <http://www.ramonlaporta.es/jocsonline/letras/swf/letras.html>), se trabajará la identificación de letras. El alumno deberá identificar dentro de la palabra que se le presenta la letra que aparece en la parte superior destacada.
En esta actividad el profesor podrá ajustar la tarea al alumno en cuestión, seleccionando el tipo de letra y el tema que quiera tratar.
- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 5

Título de la actividad: ¿Qué sílaba tenemos igual?

Objetivo específico: Trabajar la identificación de sílabas auditivamente.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web 9 letras

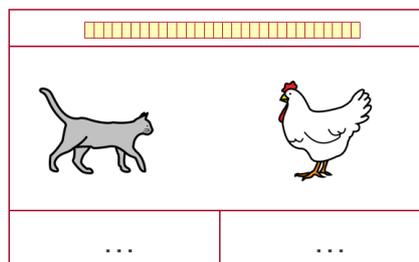
Desarrollo.

- Actividad: A través de la página arriba indicada 9 letras (el enlace sería este: <https://9letras.wordpress.com/conciencia-fonologica/>), se trabajará la identificación de sílabas, es decir la conciencia fonológica. El alumno escuchará dos palabras diferentes y tendrá que identificar cual es la sílaba que esas dos palabras tienen en común.

En esta actividad el alumno podrá elegir entre dos niveles. El nivel 1 será más sencillo con sílabas muy fáciles, y el nivel 2 será un poco más complicados con palabras más largas en las que no será tan sencillo encontrar la sílaba en común.

- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 6

Título de la actividad: ¿Cómo se escribe?

Objetivo específico: Trabajar el léxico, la conciencia fonológica y la comprensión.

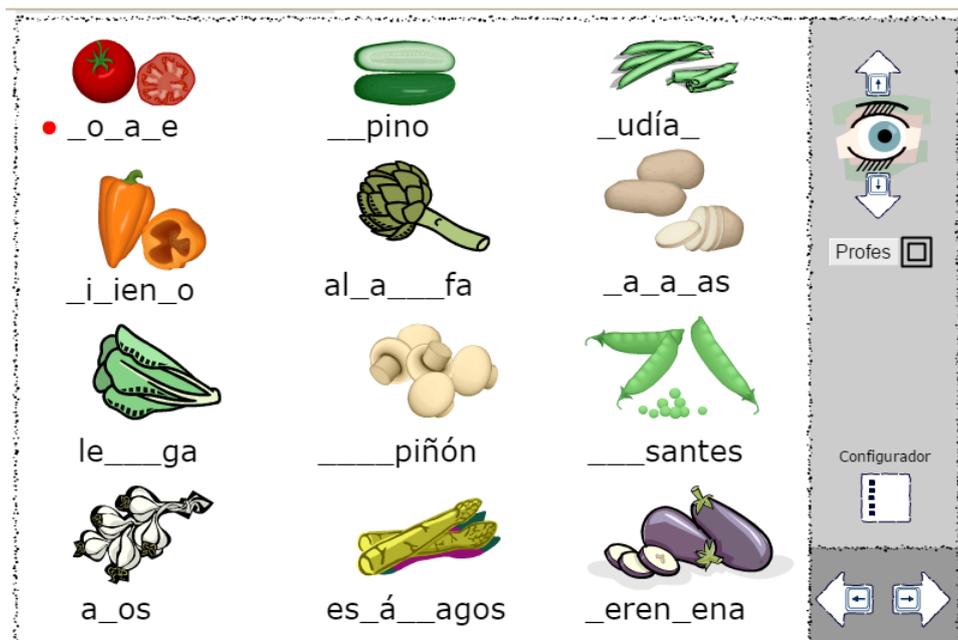
Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web Educalandia

Descripción

- Actividad: A través de la página arriba indicada, Letras de Colores (el enlace sería este: http://www.educalandia.net/alumnos/primer_ciclo.php se trabajará el léxico. El alumno tendrá que completar las palabras con las letras que faltan de manera correcta. En la pantalla aparecerá un círculo que señala que palabra se ha de completar en cada momento. Como ayuda al lado de cada palabra el alumno encontrará un dibujo que describe la palabra que se está escribiendo. En esta actividad el profesor podrá seleccionar el tema que va a tratar con el alumno, Podrá elegir entre hogar, alimentos, médico o profesiones.
- Completar la plantilla

Visualización.



Sesión 7

Título de la actividad: ¿Llevo (letra)? ¡Toca lo que lleve (letra)!

Objetivo específico: Trabajar la discriminación auditiva, el léxico y la conciencia fonológica.

Duración: 20 minutos

Materiales: Página web Educalandia

Descripción

- Actividad: A través de la página arriba indicada “Educalandia” (el enlace sería este: http://www.educalandia.net/alumnos/primer_ciclo.php), se trabajará el léxico y la conciencia fonológica. En la primera actividad, el alumno verá un dibujo y escuchará una palabra, entonces deberá decir si lleva la letra por la que se le está preguntando o no. En la segunda actividad el alumno debe tocar todos los objetos que aparezcan en la pantalla y que contengan esa letra que estamos trabajando.

En esta actividad él se podrá trabajar con todas las letras del abecedario de manera aislada. En ambas actividades el alumno observará objetos sin ese apoyo auditivo, pero si lo necesita con tan solo desplazar el ratón por encima de los objetos, escuchará su nombre.

- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 8

Título de la actividad: ¿Que soy?

Objetivo específico: Trabajar la lectura y la comprensión de lo leído.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web Letras de colores

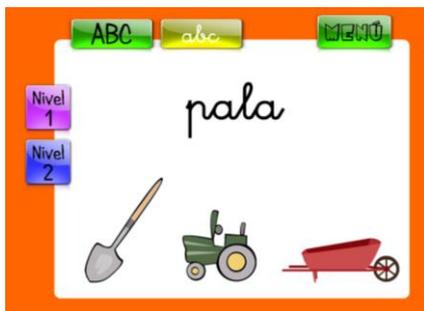
Descripción

- Actividad: A través de la página arriba indicada, Letras de Colores (el enlace sería este: <http://www.ramonlaporta.es/jocsonline/letras/swf/letras.html>), se trabajará la comprensión. El alumno deberá leer la palabra y comprenderla para poder elegir el dibujo que describa a la palabra leída.

En esta actividad el profesor podrá ajustar la tarea al alumno en cuestión, seleccionando el tipo de letra, por un lado, y por otro el nivel de dificultad. En el nivel 1, las palabras estarán compuestas de sílabas más sencillas, como consonante vocal (pa, la, ma, etc.) y en el nivel 2, las palabras estarán formadas por sílabas más complicadas, como consonante-consonante-vocal, o como consonante-vocal-consonante (tam, tra, bla, etc.)

- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 9

Título de la actividad: ¡Sepárame!

Objetivo específico: Trabajar la segmentación de las palabras de una frase.

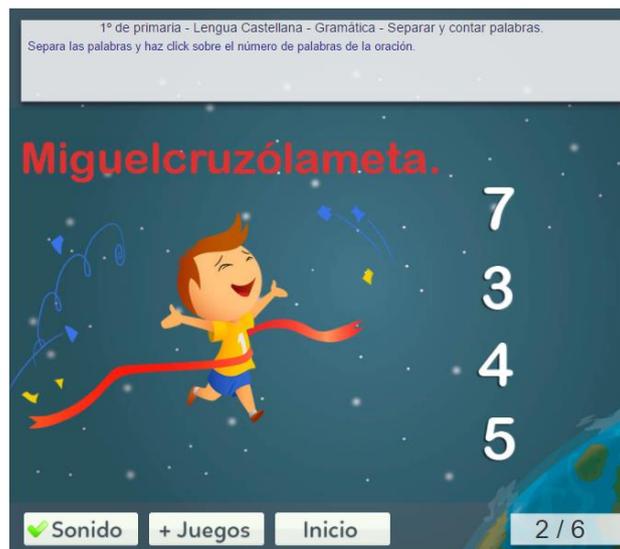
Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web Mundo Primaria

Desarrollo.

- Actividad: A través de la página arriba indicada, Mundo Primaria (el enlace sería este: <http://www.mundoprimary.com/juegos-lenguaje/juego-separar-palabras/>), se trabajará la segmentación de las palabras que forman una frase. En esta actividad al alumno se le presentarán varias frases en las que las palabras aparecerán unidas. Él deberá separarlas y elegir el número de palabras por el que está compuesta la frase. Las frases aparecerán de una en una y acompañadas de un dibujo que puede funcionar como apoyo visual a la hora de que el alumno resuelva.
- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 10

Título de la actividad: ¡STOP!

Objetivo específico: Trabajar los signos de puntuación.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Blog Jugando y aprendiendo

Desarrollo.

- Actividad: A través del blog arriba indicado, (el enlace sería este: <https://luisamariaarias.wordpress.com/lengua-espanola/tema-7/signos-de-puntuacion/>), se trabajarán los signos de puntuación. El alumno podrá trabajar de forma aislada los diferentes signos de puntuación como, por ejemplo, el punto(.), la coma (,) o el punto y coma (;) entre otros.
En la actividad se le presentará una frase que no tiene ningún signo de puntuación y él deberá colocar el signo que le dicen en el lugar correcto. La actividad también da el apoyo auditivo al alumno.
- Completar la plantilla.

Visualización.

Actividad 3. Ortografía: LA COMA. EL PUNTO Y COMA

Coloca las comas que faltan en estas oraciones. ?

Actuaréis después de Alicia es decir los últimos.

Actividad 4. Ortografía: LA COMA. EL PUNTO Y COMA

Coloca el punto y coma donde sea necesario. ?

Es muy alegre siempre te saluda con una sonrisa.

Sesión 11

Título de la actividad: ¡Ordénanos!

Objetivo específico: Trabajar el orden de las frases y la comprensión de lo leído.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web Letras de colores

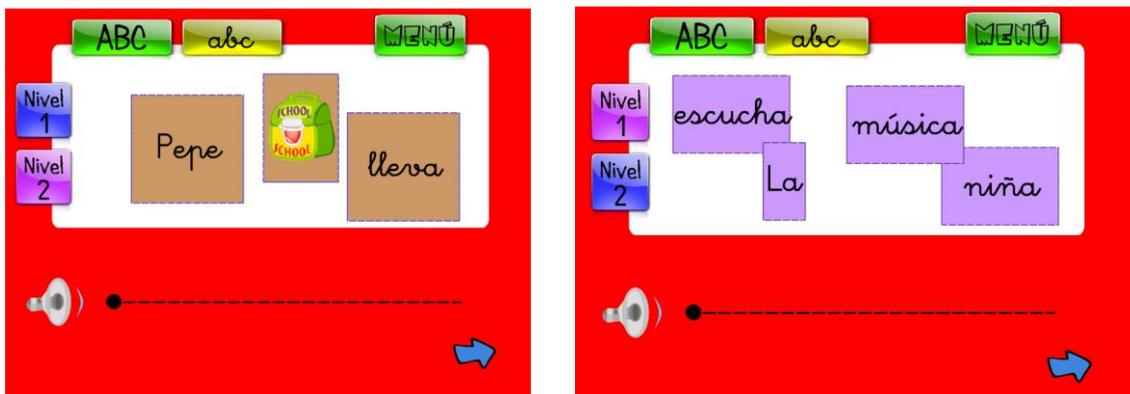
Descripción

- Actividad: A través de la página arriba indicada, Letras de Colores (el enlace sería este: <http://www.ramonlaporta.es/jocsonline/letras/swf/letras.html>), se trabajará el orden de las palabras en una frase. El alumno deberá leer las palabras que aparecen y ordenarlas de la manera correcta. Pinchará en cada una de las palabras y las moverá colocándolas en el lugar correcto.

En esta actividad el profesor podrá ajustar la tarea al alumno en cuestión, seleccionando el tipo de letra, y decidiendo si algunas de las imágenes serán sustituidas por un dibujo. En ambos niveles el alumno podrá escuchar la frase antes de formarla o mientras la está ordenando.

- Completar la plantilla.

Visualización.



Sesión 12

Título de la actividad: ¿Recuerdas dónde estoy?

Objetivo específico: Trabajar la comprensión de lo leído y la memoria.

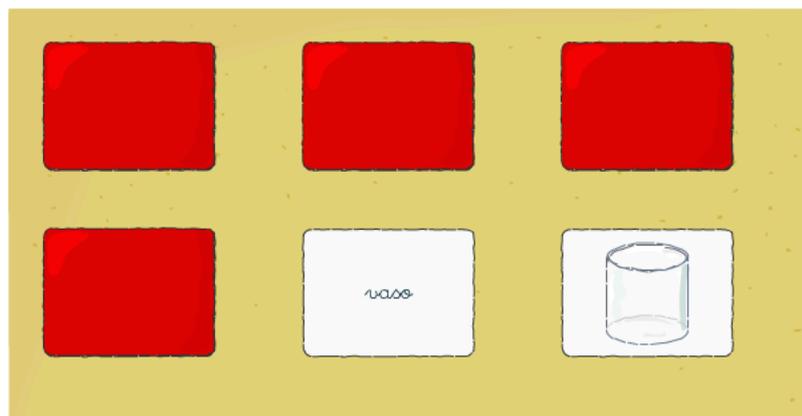
Duración: 20 minutos.

Materiales: Página web La Cueva de Tragapalabras

Desarrollo.

- Actividad: A través de la página arriba indicada, Cueva de Tragapalabras (el enlace sería este: http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/cueva_tragapalabras/), se trabajará la comprensión y la memoria. La actividad recuerda mucho a un *memory*. El alumno deberá ir eligiendo las tarjetas de dos en dos con el objetivo de hacer parejas. Las parejas se formarán con una tarjeta en la que aparezca una palabra escrita y otra tarjeta en la que aparezca la representación gráfica de esa palabra.
En esta actividad el alumno deberá ir superando los tableros que aparezcan, para poder acceder a tableros más complicados en cuanto a palabras y a número de tarjetas.
- Completar la plantilla.

Visualización.



6. Conclusiones

La lectura es material indispensable para poder vivir en la sociedad actual. No solo proporciona información, en cualquiera de los formatos que conocemos (libros, periódicos, soporte digital), sino que además es un instrumento potentísimo de aprendizaje (Cassany, 2006). En ese aspecto coincide Solé (1995), que considera la lectura como un instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes pues constituye una herramienta que nos abre muchas puertas y que nos permite comprender, participar e interactuar con el mundo que nos rodea (Petit, Segovia y Sánchez, 1999). Por otro lado, desde los currículos oficiales de nuestro sistema educativo se considera la lectura como un aprendizaje principal básico que debe ser abordado en los contextos escolares y ser contemplado en las programaciones didácticas de los maestros de Educación Primaria, incluso en el final del segundo ciclo de Educación Infantil (Prieto y Alonso-Cortés, 2016). Así mismo en Educación Infantil es necesario comenzar a tratar aspectos como la conciencia fonológica, la segmentación de palabras, léxico, estructuración de frases y otros prerrequisitos como la atención, seguimiento de instrucciones, percepción auditiva y visual... (Prieto y Rodríguez, 2015) que ayudarán a que el alumnado adquiera las habilidades lectoras sin mayor dificultad y llegue a ser un lector competente (Tirapegui, Bravo y de Barbieri, 2007).

La importancia de la figura del Maestro especialista en Audición y Lenguaje en tareas de prevención, detección y evaluación temprana, así como de intervención en el ámbito de las habilidades de aprendizaje, específicamente en la lectura, queda patente al analizar su forma de trabajar y conocer sus funciones, que comienzan en la etapa de Infantil, cuando el alumnado está adquiriendo el lenguaje, y precisa de todo el apoyo posible para su afianzamiento previniendo así posibles problemas que puedan desarrollarse en niveles superiores y requieran una intervención determinada (De la Rosa y Martínez, 2014; Luque y Carrión, 2015). Y es que el Maestro especialista en AyL también interviene directamente con aquel alumnado que tenga necesidades específicas de apoyo educativo y dificultades de aprendizaje. Esta función es esencial ya que algunos aspectos vinculados con el fracaso escolar están relacionados directamente con las dificultades de lectura (Cassany, 2006), con lo que la figura del Maestro especialista en Audición y Lenguaje resulta fundamental en todos los centros educativos ya que cuenta

con las herramientas necesarias para poder hacer frente a aquellas dificultades relacionadas con los trastornos de la comunicación y del lenguaje que puedan surgir.

Como se ha visto la lectura es un conjunto de procesos cognitivos que subyacen en toda situación de acceso a la información y que aglutina distintos elementos funcionales y estructurales, cada uno de ellos con una función específica en el proceso de lectura, pero interrelacionados entre sí, para que el lector pueda llegar a entender e integrar el mensaje de manera global. Pues el simple hecho de que uno de estos procesos cognitivos fallara afectaría todo el proceso lector (Goodman, 1982). El acceso a esta información y la decodificación de palabras se puede hacer a través de las tres rutas de acceso al léxico que proponen Coltheart y Rastle (1994) y Ehri (1992). Además, también hay que referirse a otros modelos nos encontramos analizar los múltiples y diversos métodos de aprendizaje que se plantean como sistemas de enseñanza-aprendizaje de la lectura y que proponen diferentes métodos a través de los cuales el alumnado puede acceder a la información escrita. Cada uno de ellos expone unas ideas clave en la implantación de su modelo, pero lo cierto es que ninguno de ellos, ni sintético ni analítico, (Rosquete, 1997; Vilches-Pérez, 2014) ofrece un aspecto global que permita que el aprendizaje de la lectura sea lo más completo posible. De esta manera se ve la necesidad de avanzar en el estudio y la implantación de métodos eclécticos (Freeman y Sierra, 1997), siendo las TIC, soportes idóneos para llevarlo a cabo.

Por último, es necesario hacer referencia a los nuevos modelos teóricos referidos a los denominados nativos digitales (Prensky, 2001), que aluden a una nueva y emergente forma de acceso a la información lectora, y es que éste no puede entenderse de la misma manera que hasta hace algunos años, pues en la sociedad digitalizada en la que vivimos (Ortiz, 2006), debemos ofrecer a los alumnos herramientas que les sirvan para su futuro, además de configurar nuevas estrategias de adquisición y desarrollo de los mecanismos lectoescritores, codificación léxica, procedimientos de comprensión, retención de información, confiriendo al alumnado nuevos modelos de aprendizaje (Khezlou y Ellis, 2017). Es por esto que además del método lineal que lo lectores utilizan para la lectura impresa, actualmente contamos con otros que nos permiten acceder a la información dependiendo de nuestros gustos, intereses y necesidades, así nacen los métodos reticulares y jerárquicos que nos permiten obtener información sin necesidad de seguir una secuencia estructurada.

En cuanto a la propuesta de intervención logopédica diseñada cabe citar una serie de puntos fuertes que consideramos relevantes:

- A) El uso de las TIC, incluyéndolas como instrumento principal en la propuesta de intervención, que pretende dotar de un cariz novedoso al conjunto de actividades, que implementadas en clase estimulen las dinámicas de aprendizaje, a la vez que desarrolle las competencias digitales del alumnado y la forma de tratar la información. Además, proporciona herramientas a los docentes para que elijan las actividades que más se adapten al alumnado y que les permita trabajar de acuerdo a sus necesidades y a su ritmo de aprendizaje.
- B) Desarrollo de una propuesta basada en la prevención y en la intervención coordinada con el equipo docente, ya que el Maestro especialista en Audición y Lenguaje necesita del resto del equipo de docentes para que su función sea lo más personalizada y precisa y eficaz posible.
- C) Plantearse los distintos métodos de lectura y combinarlos para unir la enseñanza de la lectura a través de las TIC, analizando los métodos tradicionales y los más recientes (como el método Doman) que nos ofrecen ideas sobre cómo trabajar la lectura a través de los soportes digitales proponiendo actividades interactivas.
- D) Abarca los distintos procesos de lectura y el análisis de su planteamiento proponiendo actividades que combinan el trabajar un determinado proceso cognitivo de manera aislada con actividades que permiten trabajar varios de ellos simultáneamente. De esta manera se elabora una propuesta de intervención logopédica integradora integrando las características de los distintos métodos de enseñanza aprendizaje de la lectura que se han venido analizando.
- E) Fundamentación bibliográfica amplia, basada en su mayoría en revistas científicas tanto nacionales como internacionales con un filtro temporal de diez años, a través del cual se trata de ofrecer un análisis teórico que sea lo más actualizado y completo posible.
- F) La utilización de diferentes pruebas de evaluación para la evaluación de la propuesta de intervención logopédica, alcanzando por lo tanto un doble objetivo que sería la evaluación de las posibles dificultades que puedan surgir

para plantear de una manera más individualizada la intervención, y la evaluación de las habilidades lectoras una vez concluida la intervención para evaluar la eficacia de la propuesta.

Sin embargo, somos conscientes de que por la limitación de tiempo y por las condiciones del curso académico en el que nos encontramos el presente TFG ha encontrado las siguientes dificultades:

- A) La falta de aplicación metodológica de la propuesta de intervención logopédica a una muestra real de alumnado y por consiguiente la falta de evaluación de la misma.
- B) El análisis diferencial entre el acceso a la lectura convencional (textos en papel) y el acceso a la lectura digital (en soportes TIC).
- C) La valoración analítica de las diferencias por grupos de edad, así como por las dificultades que pueda presentar cada uno de ellos.
- D) La falta de formación del profesorado en el uso de las TIC y también la falta de accesibilidad a estos recursos, pues no todos los centros educativos cuentan con ellos. Además, aún queda mucho camino por recorrer en la implantación de resortes o programas TIC que desarrollen los procesos de adquisición y mejora de la lectura, así como la integración curricular de los mismos.

No obstante, hay que destacar la importancia que tiene el realizar una propuesta metodológica que permita la enseñanza-aprendizaje de la lectura a través de un soporte digital, pues teniendo en cuenta la sociedad en la que vivimos, consideramos necesario el hecho de incluir las nuevas tecnologías en el ámbito escolar. Y es que para hacerlo de una forma correcta y conseguir nuestros objetivos, es necesario analizar antes todos los procesos psicológicos que intervienen en el proceso lector y documentarse sobre los diferentes métodos de lectura que actualmente se utilizan en los contextos educativos. El desarrollo de la propuesta me ha permitido acceder a información relevante que organizada, proyecta una visión global de todos los aspectos que se deben tener en cuenta no solo al realizar una propuesta de intervención, sino también al adecuarla al mundo actual en el que vivimos, intentando que los recursos digitales con los que actualmente contamos sean una realidad en la misma, a la vez que constituyan un elemento necesario que ayuden a conseguir los objetivos marcados, y que ayuden a potenciar estrategias, procedimientos y cauces de trabajo logopédica más eficaces y de calidad.

Es por eso, que también considero que la formación de los docentes es un punto importante que debería tenerse en cuenta para la mejora de la calidad de la educación, especialmente cuando se trata de prevenir dificultades específicas de aprendizaje o de enseñar las bases de las habilidades instrumentales básicas. Y es que siendo conscientes de las dificultades que pueden surgir entre el alumnado y de la importancia de la lectura en la vida diaria, considero esta propuesta muy beneficiosa y ajustada a la realidad de los centros educativos. Además, como futura Maestra especialista en Audición y Lenguaje, espero tener la oportunidad de llevarla a cabo estableciendo unos objetivos claros que a través del desarrollo de las distintas actividades (siempre adaptadas al alumno), pueda alcanzar en un tiempo determinado, con el objetivo de incrementar las habilidades lectoras del alumnado que así lo necesitara.

Por último, considero relevante hacer referencia al valor de las funciones del Maestro especialista en audición y lenguaje en su vertiente de prevención especialmente de las dificultades específicas de aprendizaje, como agente activo en los centros educativos de asesoramiento y de intervención en la identificación temprana de dichas dificultades, en su labor de apoyo en las comisiones de trabajo para el diseño y puesta en marcha de planes y programas específicos (Plan Lector, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Éxito educativo, Plan de refuerzo...), así como en sus tareas de atención a las familias en coordinación con los servicios de orientación educativa. De este modo, analizando la figura del Maestro especialista en Audición y Lenguaje en sus planes de actuación más actuales y según lo establecido por la normativa vigente se configura con un perfil profesional interdisciplinar múltiple y ecléctico, que ha de adaptarse a las nuevas demandas y exigencias de las necesidades educativas del alumnado, siendo por ello especialmente destacable el desarrollo de propuestas de intervención basadas en metodologías emergentes y el aprovechamiento de recursos tecnológicos, digitales y virtuales.

7. Referencias

- Albuquerque, A. y Martins, M. A. (2016). Fomento de habilidades de lectoescritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la Educación Infantil al primer curso de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 607-623.
- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14.
- Alija, M., y Cuetos, F. (2006). Efectos de las variables léxico-semánticas en el reconocimiento visual de palabras. *Psicothema*, 18(3), 485-491.
- Almenara, J. C. (2004). *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación*. Soto, F.J. y Rodríguez, J.(coords.): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social*. Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 23-42.
- Alonso-Arévalo, J., y Cordon-García, J. A. (2011). Lectura digital: evolución o revolución. *Anuario ThinkEPI*, 6, 200-206.
- Alonso-Arévalo, J., y Cordon-García, J. A. (2013). Lectura digital y aprendizaje: las nuevas alfabetizaciones. *SCOPEO*, (96).
- Álvarez-Duque, M. E., Vega, O., y Alvarez, F. V. (2003). Aproximación neurocognitiva de las alteraciones de la lecto-escritura como base de los programas de recuperación en pacientes con daño cerebral. *Revista española de neuropsicología*, 5(3), 227-249.
- Apolo, D., Bayés, M., y Hermann, A. (2016). Cambios educativos en los procesos de lectura digital: la pedagogía del ciberespacio como estrategia de procesamiento de contenidos en la era de internet. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, (12), 222.
- Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, Buenos Aires: UNESCO/OREALC/LLECE.
- Ávila, L. P., y Martínez, C. L. F. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(37), 125-138.

- Bautista, B. (2010). Utilización de las tic en educación infantil. El método Doman. *Revista calve*, 21.
- Ballesteros, F. (2002). *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*.
- Battro, A. M., y Denham, P. J. (1997). La educación digital una nueva era del conocimiento. *Buenos Aires: Emecé*.
- Belloch, C. (2006). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Valencia, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia*.
- Besner, D., y Coltheart, M. (1979). Ideographic and alphabetic processing in skilled reading of English. *Neuropsychologia*, 17(5), 467-472.
- Calle, A. M., Aguilar, M. y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 22-41
- Camacho, K. (2005). La brecha digital. *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*, 61-71.
- Cano, E. V. (2016). Análisis evaluación de la didáctica con base en lectura digital en el marco PISA: el caso de España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1).
- Cano, F. J. T., Ibáñez, R. S., y Muñoz, M. I. V. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 101-112.
- Cano, E. V. (2016). Análisis y evaluación de la didáctica con base en lectura digital en el marco PISA: el caso de España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1).
- Carrasco, M. E. E., y Fernández, M. S. (2017). La lectura en el crecimiento de un país. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).
- Carreras, A. A., Martín, M. D., Sáiz, L. L., & Navarro, M. O. (2015). La evaluación del lenguaje del maestro de Audición y Lenguaje I. *Revista PULSO*, (27), 71-93.

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21(4), 6-15.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (Vol. 341). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castillo, M. (2003). Fundamentos para el diagnóstico del procesamiento Sintáctico en estudiantes de educación superior. *Legenda*, 6.
- Coltheart, M., Besner, D., Jonasson, J. T., y Davelaar, E. (1979). Phonological encoding in the lexical decision task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 31(3), 489-507.
- Cordón-García, J. A. Progresión constante de la lectura digital. *Anuario ThinkEPI*, 10, 293-295.
- Cordón-García, J. A. (2010). El final del libro y el principio de la lectura: los libros electrónicos y el fenómeno iPad. *Anuario ThinkEPI*, 2011.
- Cuetos, F. (1990): *Psicología de la lectura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- Cuetos, F. (1991): *Psicología de la escritura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). PROLEC-R. *Evaluación de los procesos lectores revisada*.
- Cuetos F, Rodríguez, B. Y Ruano, E. (1996): *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. Madrid. TEA Ediciones.
- Cuetos Vega, F., Sánchez Sánchez, C., & Ramos Sánchez, J. L. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de primaria. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 48(4), 445-456.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer. Madrid.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.

- De la Rosa, A. L. y Martínez, J. J. C. (2014). Análisis de la actuación docente del maestro de audición y lenguaje en Almería. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(2), 68-80.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León.
- Delgado, M. P. N., y Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- De Vega, Manuel et ál. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Doman, G., y Doman, J. (1994). *How to teach your baby to read: the gentle revolution*. Avery.
- Doman, G. (2000). *Cómo enseñar a leer a su bebé* (Vol. 11). Edaf.
- Ehri, L. C. (1992). *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Estalayo, V., y Vega, R. (2003). *Leer bien, al alcance de todos: El método Doman adaptado a la escuela*.
- Etchepareborda, M. C., y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Rev Neurol*, 40(Supl 1), S79-S83.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en internet: evaluación y aplicación de sus recursos. In *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Fernández-Amado, M. L., Tuñas-García, A., Peralbo-Uzquiano, M., Mayor-Cinca, M. A., De Pedro, B. Z. y García-Fernández, M. (2016). Efectos de un sistema de reconocimientos de voz en la conciencia fonológica y las habilidades de lectura de niños preescolares españoles. // Effects of a voice recognition system on

- phonological awareness and Reading skills in Spanish preschool children. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 131-139.
- Fernández Gómez, M. J., Cordon-García, J. A., Alonso-Arévalo, J., y Gómez-Díaz, R. (2014). *Prácticas de consumo electrónico: los lectores ante los nuevos soportes*.
- Fernández, M. L. (2012). Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores. In *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria 7 al 9 de mayo de 2012 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria.
- Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277-285.
- Fierro, V. M. H. (2000). *Lenguaje: Creación y expresión del pensamiento*. Números.
- Fortea, I. B., Ferrer, M. S., y Fernández, A. Y. (2014). Prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp.155-171). Ediciones Pirámide.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter name knowledge such a good predictor of learning to read. *Reading and Writing*, 18 (2), 129-155.
- Freeman, Y., y Sierra, M. (1997). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. *Lectura y Vida*, 18(2).
- Gallego C. y Sainz, J. (1995). El papel del nombre de las letras en la adquisición de habilidades lectoras en niños. *Póster presentado al II Simposium de Psicolingüística. Tarragona*.
- Gallego, C. (2006, March). Los prerrequisitos lectores. In *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia, México*. Recuperado de: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm.
- García, J. A. C., y Fernández, A. O. J. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?/Is Reading and Writing Being Transformed in this Digital Age?. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137.

- García, J., Cordero, M., Luque, J., y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- García-Rodríguez, A. (2014). Aplicaciones de lectura infantil y competencias digitales: evaluar antes de enseñar. *Vegajournal.org*, 10(1), 21-39.
- García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista didáctica*, 5(1), 87-113.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2007, September). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. In SPDECE.
- González, R., Eugenia, A., y Villalobos Alonzo, M. D. L. Á. (2009). Comprensión lectora en texto impreso y digital: Sus diferencias. In *Documento presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área (Vol. 8).
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. pág, 18.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida-Venezuela: Editorial Venezolana C.A.
- Gutiérrez, A. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital/Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 28(54), 144-163.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). Alfabetización digital. *Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez-Martínez, F., y Ramos, M. (2014). La memoria operativa como capacidad predictora del rendimiento escolar. Estudio de adaptación de una medida de memoria operativa para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 20(1), 1-10.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. The Macmillan Company.
- Hurtado, M. (2000). *Las TIC como Recurso en el Acceso a la Lectoescritura*. Murcia: Centro de Recursos de CPEE Pérez Urruti.
- Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Revista Bordón*, 56(3-4), 431-441.

- Irrazábal, N., y Molinari Marotto, C. (2005). Técnicas experimentales en la investigación de la comprensión del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 581-594.
- Jara, F. V. (1989). Enseñanza de la lectura y escritura en la Escuela Primaria murciana del siglo XIX. In *Anales de Pedagogía* (No. 7).
- Jiménez, J. E., Rodrigo, M., del Rosario Ortiz, M., y Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 22(88), 107-122.
- Jiménez, J.E. (1989). Evaluación de las habilidades metalingüísticas en el estudio de la madurez lectora. En *V Simposio de Logopedia y Psicología del lenguaje. La lectura*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Jiménez, J., M. Ortiz. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Khezrlou, S. y Ellis, R. (2017). Effects of computer-assisted glosses on EFL learners' vocabulary acquisition and Reading comprehension in three learning conditions. *System*, 65, 104-116.
- Lasaquero, P. B., Luengo, A. J. M., y Rivilla, A. M. (2017). La intervención del bucle fonológico en la actividad ortográfica de alumnos de 2º y 5º de Educación Primaria. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (17), 93-118.
- Leiva, I. G. (2008). *Manual de indización: teoría y práctica*. Trea.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Liu, I. (2016). The Relationship among ICT Skills, Traditional Reading Skills and Online Reading Ability. International Association for Development of the Information Society.
- Lluna, S., y Pedreira, J (2017). *Los nativos digitales no existen*. Barcelona, España: Deusto.
- Loureda, Ó., Nadal, L., y van Vliet, N. (2011). Dime dónde miras, y te diré qué comprendes: experimentos sobre la comprensión de las partículas discursivas. *Revista de español vivo*, 96, 131-158.

- Luque, A. y Carrión, J. J. (2015). El maestro de audición y lenguaje: un análisis de su modelo itinerante. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 1(3), 95-103.
- Martín, J.D. (2002) *Logopedia escolar y clínica: últimos avances en evaluación e intervención*. Madrid: CEPE.
- Méndez, M. J. R., López, M. G., y Herrera, S. S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º educación infantil y 1º de educación primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 83-94.
- Mullis, I. V., Martín, M. O., Foy, P., y Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, Holanda.
- Narciso Linares, P., Narciso, J., y Molina Jordá, J. M. (2014). *TIC como herramientas de apoyo para estudiantes con TDAH*.
- Nascimento, L. R. y Álvarez, C. A. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. *Lenguaje y Textos*, 43, 123-128.
- Nevo, E., y Vaknin-Nusbaum, V. (2017). Enchancing language and print-concept skills by using interactive storybook Reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- OCDE (2016). *Low Performing Students: Why They Fall Behind an How To Help Them Succeed. PISA*. París: OECD Publishing.
- Ortiz, O. (2006). Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes. *EduTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17).
- ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León.*

- Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, *por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.*
- ORDEN EDU/351/2016, de 25 de abril, *por la que se modifica la Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.*
- Ortlieb, E., Sargent, S., y Moreland, M. (2014). Evaluating the efficacy of using a digital reading environment to improve reading comprehension within a reading clinic. *Reading Psychology, 35*(5), 397-421.
- Oullette, G., y Sénéchan, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of Reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same route, less known?. *Developmental psychology, 53*(1), 77.
- Petit, M., Segovia, R., y Sánchez, D. L. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 63-67). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Picarín, A. G., y González, O. C. (2015). El proceso de atención logopédica a escolares del nivel primario desde una perspectiva pedagógica. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643, 6*(1), 259-270.
- Pozo Muncio, I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. *Colección Psicología y Educación "Ensayo", 1ª edición "Alianza Psicología minor.*
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales.* Madrid: Ediciones SM.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon, 9*(5), 1-7.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales.* Distribuidora SEK.
- Prieto, M. T. L. y Alonso-Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista ibero-americana de Educação, 71*, 151-172.
- Prieto, M. T. L. y Rodríguez, S. S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas

de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 67-82.

- Rawlinson, G. E. (1976). *The Significance of Letter Position in Word Recognition* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Romero, L., y Herrera, E. D. C. M. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias y Analisis*, (4), 63-76.
- Rosquete, R. G. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico* (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).
- Saberi, K., y Perrott, D. R. (1999). Cognitive restoration of reversed speech. *Nature*, 398(6730), 760-760.
- Sainz, J. (1991). Procesos de lectura y comprensión del lenguaje. Mayor, J. y y Pinillos, JL Comunicación y lenguaje. *Tratado de psicología general*, 4.
- Schneider, D., Chambers, A., Mather, N., Bauschatz, R., Bauer, M., y Doan, L. (2016). The Effects of an ICT-Based Reading Intervention on Students' Achievement in Grade Two. *Reading Psychology*, 37(5), 793-831.
- Salarirche, N. A., Vida, R. M. C., Gómez, E. S., Duarte, R. B., Sánchez, A. R. y García, S. S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? // Is PISA Evaluating Reading Competence?. *Revista de Educación*, 360, 577-599.
- Salazar, L., y Batista, J. (2016). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55-88.
- Santiago, Á. W., Castillo, M. C., y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, (26).
- Serrano, F., Defior, S., y Jiménez, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. *Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada*, 10, 3-15.
- Siegel, L. S. (1993). Working memory and Reading. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1), 109-124.

- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L., y Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers y Education*, 85, 49-58.
- Solé, I., y Gallart, I. (1995). El placer de leer. Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 2-8.
- Soler, O., y Kandel, S. (2009). Factores lingüísticos en la programación del trazo en la escritura infantil: importancia de la estructura silábica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 189-198.
- Stahl, S. A., y Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of educational Psychology*, 86(2), 221.
- Taft, M. (1979). Lexical access-via an orthographic code: The basic orthographic syllabic structure (BOSS). *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(1), 21-39.
- Tirapegui, C. J. C., Bravo, I. C., y de Barbieri Ortiz, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 8(1), Pág-59.
- Thorne, C., Morla, K., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Huerta, R., y Angie, V. (2012). Estrategias de comprensión de lectura mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria.
- Torrpa, M., Georgiou, G. K., Lerrkanen, M. K. , Niemi, P. Poikkeus, A. M. y Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of Reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206.
- Torres, F. C., y Vivas, G. P. M. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’: una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Treiman, R., Cassar, M., Perfetti, C. A., Rieben, L., y Fayol, M. (1997). Spelling acquisition in English. *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*, 61-80.
- Uceira, Rey. (2011). Relaciones entre el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura.

- Valadez, Á., Ángel, M., Gómez Zermeño, M. G., y García Mejía, I. A. (2013). *Diseño de un recurso educativo multimedia basado en la Metodología Doman para mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar.*
- Valdivieso, D. L. B. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68.
- Valero, C. C., Redondo, M. R., y Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La educación digital magazine*, 147, 1-21.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (pp. 11-12). New York: Academic Press.
- Viader, M. D. P. F. (2005). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Edicions Universitat Barcelona.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Vilches, L. (2001). *La Migración Digital*. Barcelona: Gedisa (1998): La lectura de la imagen: Prensa, cine y televisión.
- Vilches-Pérez, Á. (2014). *Lenguaje oral y escrito*.
- Villamizar, G. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Acción pedagógica*, 12(2), 86-94.
- Wingfield, A. y Titone, D. (1999). Procesamiento de oraciones, en Berko, J. y Bernstein, N. (comps.). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.
- Zorraquino, E. A., y Alexandre, J. G. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación educativa*, 12, 110-119.

8. ANEXOS

Anexo 1: Test predictivo de dificultades en la lectoescritura (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015).

Nombre y apellidos / Fecha de nacimiento / Fecha de aplicación de la prueba

Discriminación de fonemas (pares mínimos). “Vamos a hacer un juego. Te voy a decir dos palabras y tienes que decirme si son iguales o diferentes, si las dos palabras son la misma o no. Fíjate bien: Gol-gol (son iguales), dar-bar (son muy parecidas, pero no son iguales, son diferentes). Ahora te toca a ti: coz-coz..., mil-mis... ¡Muy bien, seguimos!”.

pan-paz • luz-luz • pez-tez • cal-col • fin-fin

Total:

Segmentación de sílabas. “Ahora tienes que dar palmas. Mira cómo hago yo: casa casa; ahora una más larga: ventana: ven-ta-na. Ahora te toca a ti, dedo: vaso:..... ¡Muy bien!”.

pera • lazo • cometa • oveja • mariposa

Total:

Identificación de fonema. “Voy a decirte un sonido /r/, repítelo conmigo. Ahora dime si lo oyes en estas palabras. ¿Está /r/ en zorro? (sí); ¿Oyes /r/ en la palabra pelo? (no). Seguimos con otras palabras...”.

carro • sillón • ratón • rojo • piña

Total:

Repetición de pseudopalabras. “Este juego consiste en repetir. Tienes que repetir unas palabras que no existen, porque me las he inventado. ¿Vale? Repite lo que yo digo: jepo, socata... ¡Muy bien, ¿estás listo para continuar?”.

nigo • muspe • diplo • tingano • pelagro

Total:

Repetición de dígitos. “Te voy a decir unos números y tienes que repetírmelos. Presta mucha atención para no fallar”.

8

5

1-6

7-2

5-2-1

6-4-8

5-3-1-8

3-7-4-1

4-1-8-3-9

6-3-2-5-8

Total:

Fluidez verbal. Nombres de animales. “¿Cuál es tu animal favorito?... Perfecto, pues ahora dime todos los animales que se te ocurran”.

Número de animales

Total:

Anexo 2: PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas 2007).

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: _____

Edad: _____ Curso: _____ Sexo: V M Fecha: _____

RESUMEN DE PUNTUACIONES

INDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D N	HABILIDAD LECTORA
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
EG	Estructuras gramaticales	ACERTOS (EG)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CO	Comprensión de oraciones	ACERTOS (CO)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CT	Comprensión de textos	ACERTOS (CT)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CR	Comprensión oral	ACERTOS (CR)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

INDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D E N
NL-P	Nombre de letras	ACERTOS (NL-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID-P	Igual - Diferente	ACERTOS (ID-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP-P	Lectura de palabras	ACERTOS (LP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACERTOS (LS-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP-P	Signos de puntuación	ACERTOS (SP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

INDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA ML L N R MR
NL-V	Nombre de letras	TEMPO (NL-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID-V	Igual - Diferente	TEMPO (ID-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP-V	Lectura de palabras	TEMPO (LP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TEMPO (LS-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP-V	Signos de puntuación	TEMPO (SP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal E: Dútil
 ML: Muy lento L: Lento R: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

 Autoría: F. Cuetos, M. Rodríguez, E. Ruano y G. Arribas
 Copyright © 2007 by YSA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.
 Printed in Spain. Impreso en España.