



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Dificultades en la Lectura, Hábito Lector e
Implicación en el Acoso Escolar**

**Dña. Irma Elizabeth Rojas Gómez
2021**



Universidad de Murcia

ESCUELA INTERNACIONAL DE
DOCTORADO

**DIFICULTADES EN LA LECTURA, HÁBITO LECTOR E
IMPLICACIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR**

PROGRAMA DE DOCTORADO DE EDUCACIÓN

Irma Elizabeth Rojas Gómez

Murcia, 2021

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**DIFICULTADES EN LA LECTURA, HÁBITO
LECTOR E IMPLICACIÓN EN EL ACOSO
ESCOLAR**

PROGRAMA DE DOCTORADO DE EDUCACIÓN

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctora por Irma Elizabeth Rojas
Gómez

Dirigida por las Doctoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo

Murcia, 2021

IRMA ROJAS

Fdo.: Dña Irma Elizabeth Rojas Gómez

Irma Elizabeth Rojas Gómez

Las Doctoras Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez, Profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, como directoras de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. Irma Elizabeth Rojas Gómez

HACEN CONSTAR:

Que la tesis **“DIFICULTADES EN LA LECTURA, HÁBITO LECTOR E IMPLICACIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR”**, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Murcia, 2021

Fdo.: Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez

Irma Elizabeth Rojas Gómez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Inmaculada Méndez Mateo y a la Dra. Cecilia Ruiz Esteban por su apoyo incondicional y su ayuda brindada para la realización de mi tesis. Su profesionalismo y carisma me han guiado en todos estos años. Son fuente de respeto, admiración y estima ya que sin ustedes este trabajo no sería posible.

A la Dra. Victoria Cepeda Villavicencio por darme su apoyo en mi estancia en la Universidad Central del Ecuador donde me formé y conocí a los mejores maestros que me enseñaron el apasionante mundo de la literatura.

A mi familia, a pesar de la distancia siempre los llevo presente, a mi madre Jenny, a Ximena, Daniela, Christian, Mónica y Sarah. Ustedes son una parte esencial de mi vida. A Darwin mi compañero, mi sostén y a la persona que amo infinitamente. A Gloria y Luis por ser mi segunda madre y padre, a David y Belén por su cariño y estima desde el primer momento que los conocí.

A mis amigas y amigos Sonia, Mariela, Anita, Nelly, Diego, Soledad, Mariela Romero, Andrea, Carlos que no se encuentran presentes pues nos separa la distancia. A Ricardo, Jorge y Javier que siempre me han recibido con hospitalidad y que ahora somos y nos sentimos ciudadanos del mundo. A Sandra que siempre me hizo sentir acogida y que me extendió su mano cuando inicié mis estudios en este país. Tengo el privilegio de tener a personas incondicionales y hermosas en las que puedo confiar y apoyarme en cualquier momento y circunstancia.

A mi nena Ariadne, gracias por comprender a mamá en todo este tiempo que he tenido que ausentarme. No existe mayor dicha y privilegio que haberte tenido. Gracias a ti aprendí a aspirar el perfume de la vida.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
ÍNDICE	9
INTRODUCCIÓN	13
PARTE TEÓRICA	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1. HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LOS HÁBITOS LECTORES	19
1.1 Aproximaciones al concepto	19
1.2. Desarrollo de las habilidades comunicativas	21
1.2.1 Etapas del lenguaje.....	23
1.3. Motivación hacia la lectura e intereses lectores	28
1.4. Motivación lectora	29
1.4.1. La familia	29
1.4.2. La escuela.....	30
1.5. Intereses Lectores	31
1.5.1 El cuento	31
1.5.2 El álbum ilustrado	35
1.5.3. La poesía.....	37
1.5.4. Diferencias de género y edad.....	40
CAPÍTULO 2. DIFICULTADES EN LA LECTURA	43
2.1. El concepto de TEL	43
2.2. Clasificación según criterios neurolingüísticos	44
2.2.1. Trastorno del lenguaje expresivo (TEL-E).....	44
2.2.2. Trastorno del lenguaje expresivo-receptivo (TEL-ER).....	44
2.2.3. Trastornos del procesamiento de orden superior (TEL-OS)	45

2.3. Trastornos del habla.....	45
2.3.1. Disartria	45
2.3.2. Dislalia.....	46
2.3.3. Disfluencia.....	46
2.4. Trastornos del lenguaje adquiridos.....	46
2.4.1. Afasia infantil	46
2.5. Trastornos en la escritura.....	47
2.5.1. Dislexia.....	47
2.5.2. Disgrafía.....	48
CAPÍTULO 3. DIFICULTADES EN LA LECTURA, HÁBITO LECTOR E IMPLICACIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR.....	49
3.1. Acoso escolar: delimitación del concepto	49
3.2. Características y perfil del agresor	51
3.3. Características y perfil de las víctimas	52
3.4. Características y papel de los observadores	53
3.5. Diferencias de sexo y edad.....	54
3.6. Acoso escolar en el alumnado con dificultades en la lectura	56
PARTE EMPÍRICA	63
CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	65
Introducción.....	65
4.1. Objetivos de la investigación.....	65
4.1.1. Objetivo general	65
4.1.2. Objetivos específicos	65
4.2. Descripción de la muestra del estudio	66
4.3. Variables del estudio	67
4.4. Instrumentos de medida	67
4.4.1 Cuestionario multimodal de interacción escolar.....	67
4.4.2. Hábitos e interés lectores	69

4.5. Procedimiento.....	71
4.6. Análisis de los datos.....	71
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS	73
Introducción	73
5.1. Análisis descriptivo	73
5.1.1. Análisis de las relaciones entre actitudes y hábitos lectores y los problemas de convivencia escolar.....	73
5.1.2. Análisis de las características sociodemográficas en las dificultades lectoras hábitos lectores y en convivencia escolar.....	75
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	81
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	87
Introducción	87
7.1. Los hábitos lectores, las dificultades lectoras y su relación con los problemas de convivencia escolar.....	87
7.2. Diferencias sociodemográficas (género y edad) en los hábitos lectores y las dificultades en la lectura y los problemas de convivencia escolar.....	89
CAPÍTULO 8. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	91
Introducción	91
8.1. Aplicabilidad	91
8.2. Limitaciones del estudio	92
8.3. Futuras líneas de investigación	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS	113

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se enmarca en las líneas de investigación que las profesoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez que desarrollan sobre convivencia escolar.

La tesis se distribuye en dos partes: el segmento teórico que se desglosa en tres capítulos y el apartado empírico que se ramifica en cinco capítulos.

En la parte teórica se instaura en el primer capítulo una aproximación hacia los conceptos y los aspectos más relevantes de las habilidades lingüísticas, el desarrollo y la evolución del lenguaje así como la motivación e intereses lectores y un análisis de las diferencias atendiendo a las características sociodemográficas (género y edad) que será fundamental para los objetivos del estudio.

En el segundo capítulo, se efectúa una aproximación conceptual sobre las dificultades en la lectura considerando los distintos trastornos que se presentan tanto en el habla como en la escritura.

En el tercer capítulo, se desarrolla una conceptualización y descripción sobre las dificultades o retrasos en la lectura y su implicación en el acoso escolar resaltando el perfil y las características de cada uno de los escolares directamente implicados. Igualmente se subraya la violencia entre iguales, las diferencias que se encuentran en relación al género y edad y su implicación en el acoso escolar en la Educación Primaria. Asimismo se recoge un apartado sobre la implicación en acoso escolar en estudiantes con discapacidad para centrarse sobre todo en los problemas que presentan el alumnado con dificultades o retrasos en la lectura. De la misma forma, se señalan investigaciones nacionales como internacionales, que forman la base de esta investigación y que han proporcionado la instauración de la presente tesis doctoral.

La parte empírica, ha sido subdividida en cinco capítulos. El primero hace mención a la metodología empleada, descripción del objetivo general y de los objetivos específicos. Además se efectúa la descripción del diseño empleado, la muestra del estudio, las variables de estudio así como los instrumentos de evaluación utilizados. También se definen los análisis estadísticos usados. El posterior apartado trata acerca de el análisis de resultados y la justificación de los supuestos planteados. El sexto apartado atiende a la discusión de los resultados alcanzados y el séptimo apartado maneja las conclusiones generales. Seguidamente, se instaura un apartado que considera la aplicabilidad de la tesis, las

limitaciones halladas así como las futuras líneas de investigación. En último lugar, se proporcionan las referencias bibliográficas manejadas además de una sección de anexos.

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

En esta revisión teórica plantearemos el concepto de habilidades lingüísticas, el desarrollo, la evolución del lenguaje y la motivación e intereses lectores considerando las diferencias de género y edad. Para ello, se efectúa una aproximación a los términos relacionados con los anteriores tópicos destacando sus principales particularidades y características. De igual manera, se efectuará una delineación sobre las dificultades en la lectura analizando los diferentes trastornos que se presentan tanto en el habla como en la escritura. Asimismo, se efectuará una conceptualización sobre las dificultades en la lectura y su implicación en el acoso escolar enfatizando los roles y características de cada uno de sus actores. También se destaca el acoso entre escolares, las diferencias que se hallan con respecto al género y edad y su implicación en el acoso escolar en Educación Primaria, además de un apartado sobre el acoso escolar en estudiantes con discapacidad haciendo especial alusión a los problemas que presenta el alumnado con dificultades de tipo comunicativo.

Seguidamente se realiza una revisión teórica de las aportaciones más destacadas a nivel nacional e internacional que otorgan una definición de las particularidades de las variables de la investigación vinculado con las habilidades lingüísticas, los hábitos lectores haciendo especial hincapié en la dificultades que puedan darse en la convivencia escolar.

Finalmente, se delinearán las contribuciones de estudios elaborados estrechamente afines con los supuestos del trabajo presentado.

CAPÍTULO 1. HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LOS HÁBITOS LECTORES

En este primer capítulo se efectúa una aproximación al concepto y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además de una revisión teórica de las etapas del lenguaje, la motivación y los intereses lectores así como las diferencias que pueden presentarse con respecto al género y la edad.

Este capítulo permite dar un panorama general de las competencias lingüísticas de los menores así como el desarrollo y evolución del lenguaje.

1.1 APROXIMACIONES AL CONCEPTO

Las habilidades comunicativas hacen referencia a la competencia del ser humano para manifestar sus necesidades a través del lenguaje oral y escrito esto es por un lado un saber comunicarse en un campo del conocimiento y por otro lado, un saber aplicarlo. Por lo tanto, se trata de saberes que suponen conocimientos, actitudes, habilidades y valores que permiten realizar actos comunicativos eficientemente, en un contexto concreto según las necesidades y los propósitos (Niño, 2012).

El menor desarrolla y adquiere estas competencias que implican diferentes procesos lingüísticos y sociolingüísticos para producir y entender discursos conforme con distintos ámbitos y panoramas y el nivel de complejidad según la situación. Es competente para llevar a cabo un amplio repertorio de los actos del habla, así como tomar parte en los eventos comunicativos y por lo tanto evaluar la participación en otros. Es decir se comunica de manera holística, con todas las implicaciones intrapersonales y extrapersonales (Niño, 2012).

La importancia de las habilidades comunicativas radica en una correcta comprensión del menor en el aula este proceso se incrementa y perfecciona desde los años de preescolar hasta las etapas de escolarización, permite predecir sus posteriores habilidades de lectoescritura y se relaciona con una mejor o peor convivencia con los compañeros y adultos. El desarrollo de habilidades narrativas facilita una conexión hacia la obtención de hábitos lectores, la facultad de reflexión, el perfeccionamiento de la competencia lectora y la estimulación a la posterior creación de textos literarios.

Reeder y Shapiro (1997) hallaron una correlación entre la conciencia pragmática y las capacidades tempranas de redacción. Estos investigadores sustentan que la posesión

de habilidades metalingüísticas para atribuir intenciones y motivos a los individuos, para diferenciar lo que se dice de los que se quiere decir, podrían contribuir a los menores a impulsar la capacidad de comprender el lenguaje escrito que no suministra pistas sobre las interacciones sociales.

Gleason (1965) enfatiza la relación de las competencias comunicativas y lo agradable que resultan estos niños a los demás así como una mayor popularidad entre los compañeros de clase. Kemple, Speranza y Hazen (1992) han expuesto que los escolares de tres años y medio y cinco años y medio que más agradan (en comparación con aquellos que caen mal o resultan antipáticos) a sus compañeros son más competentes de iniciar y mantener conversaciones congruentes (Becker-Bryant, 2010).

Las investigaciones sobre la popularidad y la competencia comunicativa realizada (Black y Logan, 1995; Kemple et al, 1992; Windsor, 1995) indican que a mayores habilidades en la comunicación como realizar comentarios destacables, responder de manera coherente, apropiada, eficiente y positiva influyen en la reputación inicial de los niños que luego se extiende a ser popular o impopular en el grupo.

Las consecuencias de un adecuado manejo de las competencias comunicativas se hallan en investigaciones de Place y Becker (1991) donde corroboraban que las niñas de primaria mostraron una mayor preferencia hacia una niña desconocida que manifestaba una adecuada y oportuna competencia a otra desconocida que resultaba mal educada, que interrumpía o que cambiaba el tema de conversación. Por lo tanto los escolares con limitada competencia comunicativa evitan participar y comunicarse con sus demás compañeros para evitar ser rechazados poniendo en riesgo interrelacionarse de manera positiva para impulsar y reforzar sus habilidades así como su autoestima.

El mantener una buena relación con sus compañeros no es algo insignificante para los menores, al contrario repercute en su bienestar social. Las dificultades que pueden presentarse en el grupo y en el aula los ponen en riesgo de posteriores problemas académicos y de convivencia escolar (Rubin, Bukowsky y Parker 1998).

Tras lo expuesto, se hace necesario que podamos indagar sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas en el siguiente punto.

1.2. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

La cultura humana yace sobre nuestra capacidad de compartir el conocimiento. El lenguaje humano es muy sofisticado y complejo, puesto que incluye la capacidad de transmitir un enorme repertorio de una generación a la siguiente y que hace posible la civilización humana.

El aprendizaje de palabras es fundamental para la adquisición del lenguaje. Ya desde el vientre materno se comienza a aprender las propiedades del lenguaje, el feto a las 24 semanas ya ha desarrollado el sentido del oído pudiendo escuchar los latidos del corazón de la madre, este es el inicio de una comunicación constata del bebé con el mundo exterior. Al nacer está capacitado para diferenciar de forma auditiva el lenguaje siendo el llanto su primera forma de comunicarse, cuando el bebé llora su madre atiende a ese llamado y al escucharla el bebé se tranquiliza inmediatamente. Las investigaciones demuestran que los bebés eligen la voz humana a otros sonidos aunque lo más asombroso es lo familiarizados que están con el lenguaje. En este sentido, se ha evidenciado que los recién nacidos pueden diferenciar el input lingüístico de otros *inputs* auditivos, asimismo, desde los dos meses de vida son competentes de distinguir si la señal auditiva pertenece a al lenguaje del ambiente o no (Leiva y Vásquez, 2017).

Aprender el lenguaje es una de las cosas más importantes para los bebés, sus cerebros se encuentran equipados para la tarea de organizar las piezas del lenguaje y entender cómo funciona en conjunto. Cuentan con la predisposición a escuchar palabras y prestan atención a la entonación y el ritmo del lenguaje (Villalón, 2008). Uno de los aspectos más importantes es la imitación vocal. Cuando escuchamos un sonido somos capaces de producir una versión copiada de ese sonido, incluso improvisamos con sonidos nuevos. Con el lenguaje podemos recombinar muchos sonidos diferentes con un sin número de significados nuevos. Una vez que los bebés detectan las partes del sonido que corresponden a las palabras habladas su siguiente tarea es descubrir con qué significados corresponden aquellos sonidos. Entre los 8 y 10 meses son capaces de utilizar un proceso de eliminación para conocer el significado de las palabras (Villalón, 2008).

Casi al final del primer año de vida los niños se embarcan en una aventura hacia el lenguaje. Los bebés empiezan el lenguaje antes de iniciar a caminar o incluso a gatear. A los 12 meses entienden entre 10 y 50 palabras en promedio, a pesar de no hablar existe una enorme actividad a nivel cerebral. Las vías cerebrales que controlan el habla evolucionan mediante la duplicación de las vías cerebrales que controlan los gestos de las manos y otras partes del cuerpo. Esto implica que el circuito de aprendizaje es un circuito

motor, un conjunto de neuronas en el cerebro que controla los músculos, y eso es lo que controla el habla (Jarvis, 2004).

Además, el cerebro del bebé se modifica cuantiosamente después del nacimiento. En cambio, la dimensión del cráneo, así como el peso del cerebro o la densidad del córtex cerebral, siguen desarrollándose con rapidez a lo largo del primer año. Los enlaces neuronales a larga distancia no se encuentran maduros hasta los nueve meses ya que permanecen mielinizándose durante la infancia. Igualmente continúan estableciendo nuevas sinapsis hasta lograr una cantidad superior que va desde los nueve meses hasta los dos años, en este período el cerebro del menor tiene un cincuenta por ciento más de sinapsis que el cerebro de una persona madura. La acción metabólica del cerebro logra los niveles de un adulto a los nueve o diez meses y logra superar este desempeño, alcanzando su cúspide hacia los cuatro años. Así, el cerebro se modela, eliminando el material sobrante y por tanto agregando material neuronal. Como consecuencia, es probable que el progreso del lenguaje se encuentre supeditado a un bosquejo madurativo, consecuciones que se producen como por ejemplo, el balbuceo, las primeras palabras y que exigen por lo tanto exiguos niveles de masa cerebral, así como conexiones a larga distancia y sinapsis locales, sobre todo en los centros lingüísticos del cerebro (Pinker, 2001).

Los bebés deben aprender a descifrar el sistema lingüístico, lo realizan escuchando las melodías del lenguaje de forma continua porque esto ocurre todo el tiempo en su entorno. El *maternés* es el estilo de habla que usamos para dirigirnos al bebé. Contiene características especiales prosódicas y de contenido distintas al lenguaje adulto. Por lo tanto se dramatizan las pautas acentuales de las palabras, frases y oraciones, de igual modo los perfiles de modulación de las locuciones. Se emplea muchas expresiones y vocativos, y habitualmente las preguntas con entonación ascendente sustituyen a las expresiones que se usan de modo frecuente en la intercomunicación entre adultos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

La investigadora Fernald (1992) halló que estas pautas se desarrollan en todas las comunidades lingüísticas, e incluso pueden ser de carácter universal. Cuando deben escoger, los bebés optan escuchar el *maternés* al idioma encaminado a los adultos (Pinker, 2001).

¿Cómo descifra el bebé los sonidos y da forma para resolverlos? El lenguaje tiene su propio tipo de sonidos, se ha demostrado que se hallan rastros prosódicos en los finales

de los enunciados, como intervalos, extensión de la sílaba final o distintas tonalidades de voz que son índices acústicos conectados a la entonación, el ritmo y la melodía. Los bebés empiezan a entender el ritmo y los patrones del lenguaje, esto significa que realizan un mapa acústico de su idioma materno, aprenden de forma más sofisticada el aprendizaje del lenguaje (Hirsch-Pasek et al., 1987).

Es vital que los progenitores ayuden a sus bebés a practicar el habla, deben hacerlo una y otra vez porque la práctica lleva a la perfección. Si los progenitores dedican tiempo para conversar con sus hijos y dejan que ellos comiencen la conversación se estará desarrollando sólidas habilidades del lenguaje pues de los primeros años de vida depende la formación de algunas actitudes respecto a la cultura escrita. A la par, los padres, la familia y el entorno trasladan subliminarmente un criterio definido hacia la lectura (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

1.2.1 Etapas del lenguaje

A continuación, tomando las aportaciones de varios investigadores (Bruner, 1986; Ingram, 1976; Lenneberg, 1981; Stampe, 1979) dividimos el desarrollo del lenguaje en dos etapas: la etapa prelingüística y la etapa lingüística.

– 1.2.1.1. Etapa prelingüística

Esta etapa va desde los 0 a 12 meses aproximadamente y pertenece al periodo de inteligencia sensoriomotriz pues se complementa a través de los sentidos y la motricidad, esta etapa abarca desde los primeros llantos hasta sus primeras palabras.

- El llanto

Es el punto de partida hacia la interacción social que expresa diversas necesidades: hambre, dolor, sueño, incomodidad, frío, calor, aburrimiento, miedo, excitación. Los progenitores paulatinamente van distinguiendo los múltiples tipos de llanto y brindan la debida atención al bebé. En los primeros días y meses el llanto es involuntario, pues es un acto automático controlado por el sistema nervioso, es un mecanismo psicobiológico que favorece al sistema infantil para restablecer su estabilidad (Sarduní, Rostán y Serrat, 2008).

- La succión

Es una acción instintiva y primordial para el desarrollo del lenguaje, tiene un efecto tranquilizador y ayuda a conciliar el sueño en los bebés.

- El balbuceo

Esta etapa se inicia alrededor del tercer mes y se caracteriza por vocalizaciones inintencionadas que se producen por los movimientos de los órganos de fonación y provocan sonidos plenamente resonantes con márgenes acústicos próximos a las sílabas producidas en la lengua adulta (Puyuelo y Rondal, 2005).

- La expresión

A los tres meses el repertorio de sonidos se amplía, no solo se intercambia sonidos, sino expresiones faciales y miradas. Se imitan expresiones del rostro, hay una reciprocidad de sonrisas. La madre habla y el bebé responde estableciendo un ritmo, instaurando los elementos básicos de una comunicación.

Los bebés conocen que las expresiones se exteriorizan con el rostro como con la voz y conocen que el rostro y la voz deben revelar la misma intencionalidad. La mirada juega un rol fundamental en la interacción humana. La gesticulación infantil es un instrumento natural de comunicación entre el bebé y la persona adulta y es la manifestación de sus necesidades y deseos. Este es el inicio de las protoconversaciones donde el adulto pregunta y deja lugar a la respuesta, se establece un ciclo de interacción. La importancia pragmática de esta experiencia es trascendental pues se desarrollan las experiencias paralingüísticas, es decir, se conoce el valor de los gestos, el significado de los tonos de voz y de las pausas, etc. y por lo tanto, se estructura la noción de la conversación, aparecen los turnos en el diálogo, etc. (Weinstein, 2010).

– 1.2.1.2. Etapa lingüística

- Lenguaje pre-combinatorio

Esta etapa abarca desde los 12 a 24 meses y está caracterizada por la transmisión de manera intencionada de palabras, que van desde su designación hasta que adquiere el significado de una frase en un contexto determinado. Las primeras palabras se originan

una vez que el infante emplea de manera consecuyente un término lingüístico en diferentes contextos para aludir a un elemento concreto. Estas palabras presentan funciones de: articulación, significación y uso.

Articulación de palabras. Los fonemas se adquieren de menor a mayor dificultad articulatoria apropiándose de los más contrastados a los menos contrastados, por ejemplo:

- La /a/ surge como la primera vocal.
- La /p/ (en ocasiones la /m/) inicia el consonantismo.
- Emisión de palabras de dos sílabas (*por ejemplo: papa, teta, upa...*).
- Sustitución de fonemas difíciles por otros más fáciles (*por ejemplo: /ito/ por abuelito*).
- Asimila fonemas (*por ejemplo: /men/ por ven*).
- Omite sonidos (*por ejemplo: /aba/ por agua*).
- Reduplica sílabas (*por ejemplo: /cheche/ por leche*).
- Acorta palabras (*por ejemplo: /monopatín/ por patín*).

Semántica de las palabras. Se producen dos fenómenos:

- Suprageneralización. Se emplea una etiqueta verbal a un conjunto de referentes más amplio del que le corresponde (*por ejemplo: “na” es luna, banana o “run, run” es coche, avión...*).
- Subgeneralización. Uso de una palabra en un sentido muy limitado a muchos menos objetos de los que designa en el lenguaje adulto (*animal sólo para los de gran tamaño*).

Intencionalidad de las palabras. Se caracteriza por el uso de:

- Función referencial: se la utiliza para designar objetos.
- Función expresiva: se emplea para expresar deseos y necesidades.
- Uso de holofrases: son palabras que equivalen a una frase (*por ejemplo: si el infante dice /más/ puede querer decir “más comida”, “más zumo”...*).
- Lenguaje combinatorio

Esta etapa abarca desde los 24 meses hasta los 6 años y se desprende en los siguientes periodos (Véase tabla 1).

Tabla 1. Periodos del lenguaje combinatorio

Periodo I. Unión de palabras sueltas (desde los 24 a 30 meses)	<ul style="list-style-type: none">- Incremento del vocabulario y su poder expresivo.- Uso del lenguaje telegráfico: combinación de dos o más palabras para expresar una oración completa (<i>por ejemplo: /nene...teta/ querrá decir que quiere tomar el pecho o su biberón</i>)- Comunica más de lo que puede codificar y el adulto lo interpreta.- Utilización de sustantivos, verbos, adjetivos y ausencia de artículos.- Aglomera palabras por campos semánticos, con una palabra se puede referir a cualesquiera de los objetos de la misma clase.- Repetición de palabras e imitación de frases hechas como acceso a la morfosintaxis.
Periodo II. Construcción de las primeras frases(desde los 30 hasta los 36 meses)	<ul style="list-style-type: none">- Aumento considerable del léxico.- Aprendizaje de reglas para formar frases.- Aprendizaje de morfemas y flexiones.- Uso del concepto “no”- Expresión de preguntas.- Aprendizaje de reglas sintácticas, está condicionado por los estímulos del entorno.- Dominio de conceptos relativos, como el tamaño de objetos entre

grandes o pequeños, distancia, cantidad, tiempo.

- Uso de frases de 3 palabras.
- Adquisición rápida del vocabulario.
- Uso de campos semánticos cada vez más complejos.

Periodo III.

De 3 a 4 años

En dirección al lenguaje adulto (desde los 36 meses hasta los 6 años)

- Se inicia la conciencia léxica.
- Vocabulario comprensivo más amplio que el expresivo.
- Uso de oraciones subordinadas.
- Se inicia el juego simbólico.

De 4 a 5 años

- Se inicia la conciencia silábica.
- Se producen oraciones con intencionalidad comunicativa.
- Ampliación del vocabulario relacionado con temas de interés para el niño.
- Inclusión de categorías generales y clases (*por ejemplo: sartén (categoría: utensilios de cocina), naranja (categoría comida).*)
- Comienza aprender acerca del tema y hace comentarios.

De 5 a 6 años

- Se completa el sistema fonológico.
 - Desarrollo morfo-fonemático.
 - Asimilación del grafema a los sistemas fonológicos.
-

- Utilización y comprensión de chistes, adivinanzas y metáforas.
 - Uso de términos subordinados y supraordinados.
 - Desarrollo de actividades comunicativas conversacionales como: iniciar, mantener o cambiar el turno.
-

Desde los 6 hasta los 10 años aproximadamente se perfecciona los mecanismos pragmáticos indispensables para la comunicación, se amplía el vocabulario, el uso de sinónimos, antónimos, palabras polisémicas, nombres individuales y colectivos, se inician en la comprensión de los dobles sentidos como: dichos, metáforas, etc. El dominio de la sintaxis se irá desarrollando hasta los 12 años.

Tras haber expuesto el desarrollo de las habilidades comunicativas y las etapas del lenguaje que atraviesan los menores, se hace preciso realizar un breve recorrido por los tópicos más relevantes sobre la motivación lectora y los intereses lectores.

1.3. MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA E INTERESES LECTORES

La lectura es una actividad intelectual que solo ha podido ser desarrollada por el ser humano se convierte en la más importante, útil y enriquecedora. Es el medio más idóneo para apropiarse del lenguaje y sus creaciones. Actúa como un estimulante que anima al lector a crear e imaginar nuevos mundos, amplía los horizontes al mismo tiempo que desarrolla la capacidad imaginativa y el ingenio desplegando la indagación, la reflexión engrandeciendo su enfoque del mundo y ensanchando su panorama cultural.

La lectura es producto de un acto creativo, que requiere esfuerzo e ingenio. Resulta de un procedimiento de recreación, pesquisa, exploración y abstracción, transportando al lector a técnicas de conciliación entre lo que lee y lo que escribe. La lectura es el instrumento principal para transformarnos en escritores medianamente asertivos (Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

Así, cabe plantearse por qué el ser humano necesita apoderarse del lenguaje y la lectura. Puesto que el intelecto es lingüístico, manejamos mediante palabras nuestros

mecanismos intelectuales (Marina y Válgoma, 2007) ya que para realizar el acto de la lectura no solo es necesario aprender el alfabeto sino que participa el juicio, la memoria, la inferencia, el conocimiento, la experiencia y la práctica. Todos estos elementos necesarios para leer resultan en una extraordinaria complejidad que requiere, para ser efectuada con éxito, la combinación de cien habilidades distintas (Manguel, 2006).

Los beneficios que proporciona la lectura son incalculables como el aumento del bagaje cultural, la riqueza léxica, una mejor conexión con las habilidades del pensamiento, el fortalecimiento en las relaciones humanas, la potenciación del lenguaje, la expresión de los propios sentimientos, la libertad de pensar o el estímulo en la creación y la imaginación. Leer es un arte, es el conjunto de operaciones por el cual la mente del individuo, se engrandece mediante el poder de su oportuno funcionamiento. Así, la mente transita de entender menos a entender más. Las operaciones que provocan este proceso son los numerosos actos que constituyen el arte de leer (Adler y Doren, 1996).

1.4. MOTIVACIÓN LECTORA

1.4.1. La familia

La motivación hacia la lectura se desarrolla en edades tempranas y el papel protagonista lo tiene la familia. Leer cuentos a un niño pequeño incrementa su competencia lingüística y se relaciona con mejores resultados en el ámbito léxico y sintáctico (Delgado, Méndez y Ruiz-Esteban, 2020; Larrañaga, y Yubero, 2005; Yubero y Larrañaga, 2010). La tarea más productiva, económica y eficiente es leerle. Esta actividad exige concentración, atención, reflexión, análisis, síntesis y permite que se desarrollen y se potencien las habilidades lingüísticas mejorando el desempeño oral y escrito del menor. Diversos autores (Hoff-Ginsberg, 1991; Weizman y Snow, 2001) hallaron que, cotejado con el lenguaje originado a lo largo del juego, el lenguaje empleado durante la lectura por padres e hijos es sumamente abundante, muy diversificado en su léxico, de composición relativamente compleja, circunscribe notables preguntas, implica muchísimas actividades de identificación y clasificación, y tiene mínimas posibilidades de ser manejado para controlar la conducta del niño (Strasser, 2013).

Diversas investigaciones demuestran que la familia es el eje fundamental para apoyar el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje. Aquellos padres que involucran a sus hijos en actividades y juegos relacionados con la lectura de libros y la palabra impresa

están en mejores condiciones de obtener resultados superiores en el aprendizaje de la lectoescritura comparado con aquellos niños que no han sido expuestos a estas experiencias (Baker, Serpel y Sonnenschein, 1995; Gee, 2002; Heath, 1983; Michaels, 1991; Snow, Burns y Griffin, 1998).

Los maestros señalan que un apoyo deficiente por parte de la familia en la enseñanza del lenguaje y de otras áreas repercute en el fracaso escolar por ello solicitan una mayor ayuda e involucramiento. Lamentablemente, no todas las familias se encuentran en esa posibilidad a causa de numerosos factores como: falta de cultura escrita, carencia de interés en la educación de sus hijos, escasos recursos económicos o porque estos hábitos no son parte de su cultura (Larrañaga, y Yubero, 2005; Mora, Galán y López, 2016; Romero, 2013). Es inviable que se pida a los padres que lean a sus hijos si estas actitudes no forman parte de la vida cotidiana y donde la palabra escrita tiene un uso meramente instrumental, estos niños pueden desarrollar ideas muy distintas sobre el valor de la lectura al contrario de los niños que observan a sus padres o hermanos leyendo o escribiendo ya sea por trabajo o entretenimiento, crecen sabiendo que la lectura en el hogar es una actividad importante que desempeña una amplia variedad de funciones prácticas y de ocio (Gee, 2002; Heath, 1983; Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991; Tabors Roach y Snow, 2001).

1.4.2. La escuela

La escuela es un elemento fundamental para la motivación lectora que se inicia en el nivel de preescolar o incluso antes, en donde se ofrece al infante experiencias significativas de lectura y escritura. Los resultados beneficiosos de esta práctica se evidencian en el desarrollo de habilidades lingüísticas, prelectoras y sus posteriores destrezas en el lenguaje escrito, sobre todo cuando el educador lee repetidamente el mismo texto, interactúa con el niño formulando preguntas de alta exigencia cognitiva donde lo implican al máximo para dar explicaciones con un amplio vocabulario permitiendo que interactúen de forma libre con los libros, estas son las estrategias más provechosas y fructíferas (Strasser, 2013).

Por ejemplo, en México los programas ELE (Entrenamiento en Lectura Escolar) orientado a educadores y el programa ELF (Entrenamiento en Lectura Familiar), destinado a padres y madres de familia han evidenciado resultados positivos para el desarrollo y el incremento del vocabulario, la conciencia fonológica o la producción de textos, fomentando así las habilidades lingüísticas de los menores. En países anglosajones surgió el lenguaje integral que se aleja de la enseñanza mecanicista del lenguaje. En España

y Latinoamérica se desarrolló el enfoque comunicativo funcional. Esta transformación enfoca la formación de la lectura y la escritura intrínsecamente en ámbitos naturales o de uso, beneficiando el progreso de las habilidades metalingüísticas, manejando contenidos prácticos, eficaces y significativos, no con fragmento artificiales, en contextos comunicativos notables en las que se inculquen y ejerzan habilidades de habla, escucha, lectura y escritura (Domínguez, Chillón y Barrio Valencia, 1997).

1.5. INTERESES LECTORES

Así, cabe plantearse ¿Por qué gustan los cuentos? ¿Qué encierra este género literario en la infancia que lo vuelve tan atractivo para los niños? Para responder a estas cuestiones vamos a definir qué se entiende por cuento, los elementos que se deben mirar y valorar en el cuento, lo que se entiende por álbum ilustrado así como la poesía.

1.5.1 El cuento

El cuento es una narración de sucesos imaginarios, habitualmente se encuentra protagonizado por un conjunto de personajes donde se despliega un argumento sencillo. Se origina en el folclor, la mitología y la historia, el cuento era transmitido de forma oral usando elementos mágicos en su narración (Martínez, 2011). Es una herramienta poderosa que sirve para desarrollar la atención, la agudeza, la creatividad y para ayudarlos en su aprendizaje. Este género literario incrustado desde los primeros años permite que se implique en la estética literaria así como lingüística fomentando así las mejores habilidades por lo que más temprano se implanten tendrán mejores resultados en todos los niveles de comprensión del menor (Correa, 2008).

El cuento es una actividad primordial y prioritaria en la infancia ya que acrecenta las capacidades del menor, manejar el recurso del cuento como recurso educativo nos ofrece un sinnúmero de posibilidades entre ellas las siguientes (Peña, 2010):

- Lingüísticas

La formación lingüística beneficia el aprendizaje de habilidades expresivas y comunicativas, la literatura se convierte en un estímulo vigoroso, es donde el lector se afilia en un juego exquisito en el que goza, desentraña, imagina y disfruta. Esa relación con la obra literaria promueve en el escolar una formación más completa en la esfera lingüística, percibiendo el auténtico sentido de la literatura, aquella que se torna

motivadora para la adquisición de las competencias literarias. Si el nuevo lector encuentra en la lectura un recurso para el goce y disfrute estético conseguirá un estímulo positivo que resulta en un aprendizaje gustoso que engrandece sus competencias, así los cuentos servirán para demostrar las capacidades de su paulatino dominio lector y su avance educativo. La lectura no solo es un acontecimiento racional, consecuente y lógico, fundamentalmente es un rito, una oración, un estado del alma en donde el individuo está vigilante ante el significado que para él tiene destinado el mundo y la vida (Sastrías, 1997).

- Estéticas

Educa y trasmite el goce y disfrute estético, desarrolla la sensibilidad mientras que incentiva diferentes áreas: intelectuales, emocionales y físicas. Despliega sus sentidos, propicia que se apropie del texto literario y florezcan sus sentimientos. El alumnado descubre la belleza narrativa como un proceso secuencial que establece la comprensión, además de acrecentar su creatividad con recursos de originalidad (Martínez, 2011).

- Éticas

Transmite un mensaje y beneficia la formación del menor mientras que emite valores. Estos fines se obtienen a partir de los personajes que se localizan en la obra literaria, la simpatía o la antipatía que despiertan en sus acciones provocan un sinnúmero de sensaciones y sentimientos.

- Sociales

La literatura es un reflejo de la situación o de la coyuntura social existente, ayuda a comprender el sentir y el pensar particulares de cada época. Beneficia la madurez afectiva del menor. Esta posibilidad siembra lazos de amistad, principalmente cuando un mismo grupo lee un mismo libro. Esto favorecerá la interrelación, la comunicación entre lectores, la unificación, el intercambio de dictámenes y la reflexión en común (Peña, 2010).

- Emotivas

Moldea y sensibiliza la afectividad en el lector que se implica emocionalmente con los personajes del argumento. De esta manera puede regocijarse o sufrir con ellos, se desenvuelve en un nivel anímico y se estrechan y vigorizan los lazos afectivos gracias a la lectura de obras literarias.

- **Intelectuales**

El acercamiento con lecturas de calidad en la niñez impulsa las habilidades intelectuales, intuye, conoce, analiza, esquematiza y valora de forma autónoma el mundo que le rodea, de este modo conseguirá adaptarse a este con mejor desenvoltura, la literatura infantil y juvenil desarrolla la inteligencia de manera que los libros benefician la utilización de ideas y conceptos abstractos (Peña, 2010).

- **Lúdicas**

El alumnado que se relaciona con un texto literario disfruta ya que los cuentos engloban actividades lúdicas que permiten al menor imaginar y crear. El escolar que se suma al mundo de los cuentos se convierte en un lector estimulado no solo física sino emocionalmente. Los cuentos ostentan una característica identificable y esta es que permiten una conexión entre el alumnado y el juego, este enlace permite que el menor alcance su plenitud (García, 2004).

- **Didácticas**

Un menor que lee, percibe una serie de experiencias enriquecedoras sobre la forma de vida en todos los lugares del planeta, puede viajar a otros continentes, descubre diferentes pensamientos, en definitiva, tiene una enfoque más rico del mundo que no se delimita a la cotidianeidad (Martínez, 2011).

Hannán (2012) recalca diferentes apartados que se deben tomar en cuenta al momento de observar y evaluar un cuento (Véase tabla 2).

Tabla 2. Elementos que se deben mirar y valorar en un cuento

Elementos	Descripción
Calidad literaria	Un texto literario debe abarcar calidad lingüística, referir calidad de edición, brindar un universo de significados y despertar goce estético y belleza literaria.
Tensión	La tensión es primordial pues establece un vínculo entre el libro y el lector que provee una lectura entretenida y lúdica permitiendo al menor percibir, crear y recrearse mientras aprende.
Verosimilitud	La credibilidad es un convenio entre el libro y lector, es la idoneidad para crear mundos similares donde puedan convivir la utopía, la ficción y esta pueda ser completamente aceptable.
Originalidad	Consiste en la capacidad del autor para relatar una historia de modo distinto y convertirla en una pieza de arte.
Imágenes que cuentan	El ilustrador no solo esboza lo que enuncia el texto, va por encima de los elementos denotativos y refleja aquellas concepciones abstractas de la imagen. La ilustración cuenta lo visible y también lo imperceptible del texto.
Finales y comienzos	El libro debe atrapar al lector desde sus primeras páginas hacia el maravilloso mundo de la lectura. Los antifinales o los finales satisfactorios son vestigios artísticos y estéticos que deben propiciar en el lector gusto y satisfacción.

1.5.2 El álbum ilustrado

Los álbumes ilustrados son una excelente elección para desarrollar el hábito lector, intercala de forma equilibrada y armónica ilustración y texto pues indaga un doble camino de comunicación: la del relato escrito y la de la ilustración. Así el lector desentraña dos códigos diferentes engrandeciendo el imaginario del menor que apuesta por este paralelismo. “El álbum ilustrado es forjado como una unidad, es decir, como una totalidad, que constituye, por lo tanto, todas sus partes electas en una secuencia de interrelaciones” (Taberero, 2006, p.74).

En el álbum ilustrado, la imagen contribuye con sus propios significados pues su lectura es de carácter visual, se requiere que el lector ejecute una exégesis narrativa que va más allá de las palabras, la imagen enriquece, compagina y complementa porque la historia se posa de manera fundamental en la ilustración. Brinda una entrada más a la recreación de la realidad. Por medio de las páginas de un álbum ilustrado se aprecia la poesía, se regocija con la belleza, se inquieta ante el dolor, se puede pisar otros suelos y comprender el mundo (Tejeda, 2007).

En la actualidad el álbum ilustrado es reputado como un arte visual que logra características relacionadas con la expresividad moldeada en las imágenes narrativas pues brinda al lector una experiencia creativa y estética que ofrece variadas formas de lectura que no sólo realzan el texto sino que lo enriquecen (Rojas, Méndez y Ruiz, 2018)

En el álbum ilustrado la correlación entre texto e imagen debe estar fundida beneficiándose cada uno de la información que suministra el otro dado que la historia es el resultado de su interacción.



Figura. 1. Sojos, C. (2013). Así se hace una mamá. Ecuador: Grupo Editorial Norma.

“Hay muchas formas de hacer una mamá. La más usada es cuando esperas nueve meses en su vientre y luego sales a este mundo. La otra manera es cuando una mujer decide tener un hijo y empieza a buscarlo por toda la tierra para entregarle su corazón.”

Texto de Catalina Sojos e ilustración de Eulalia Cornejo.

En esta ilustración se observa el uso de varios materiales sobre el soporte y la técnica del collage para acrecentar el contenido del texto. Amplía su significado usando elementos visuales muy originales para el observador. La ilustradora utiliza elementos simples e inocentes como los que lo tomaría un niño para formar el imaginario de una madre.

¿Cómo se lee un álbum ilustrado?

El álbum ilustrado posee un vínculo muy estrecho con el texto, pues no existe la una sin la otra, imagen y texto se atañen de modo dinámico, la ilustración contribuye sus propios significados, los complementa, los contrasta, concede detalles, aclara el significado, el ilustrador es un cocreador vital, pues no se limita a dibujar las palabras, él ingresa en los espacios de lo no dicho, complementa o fortifica lo expresado o lo abre hacia nuevas sugerencias (Guerrero, 2012). Al docente o mediador le será provechoso conocer los elementos principales para el estudio del álbum ilustrado que plantean Nikolajeva y Scott (2003).

- El soporte

Hace mención a la portada, la contraportada, las guardas y el formato del libro. Existen libros que relatan desde su portada, asimismo hay aquellos que finalizan su lectura y se revelan sorpresas en su contraportada. El soporte es fundamental ya que contribuye a la expresión del libro asimismo es importante señalar como afecta a la lectura los diferentes tipos de papel, si es cartón, si tiene o no troquelado, si es un libro pop-up, etc.

- El texto y la imagen

En el álbum ilustrado la reciprocidad entre texto e imagen debe estar fusionada contribuyendo cada uno de la información que proporciona el otro pues la historia es la consecuencia de su interacción. El modelo de jerarquías de interacción texto/ilustración proponen los siguientes rangos:

- Relación de simetría: aquella en la cual texto e ilustración describen lo mismo.
- Relaciones de ampliación y complementaria: aquellas en las que las ilustraciones amplifican y profundizan lo que narra el texto o el texto dice más de lo que presenta la imagen.
- Relación de contrapunto y contradicción: en el contrapunto las contribuciones son autónomas a lo que describe la imagen o texto (exhibe lo mismo desde una vista diferente, juega con la ironía, etc.) y la contradicción es donde palabra e imagen parecen estar opuestas.
- Secuencialidad: la secuencialidad involucra la articulación entre imágenes y entre planos, así como la continuación de imágenes. Lo que se debe proponer es buscar en los álbumes ilustrados las particularidades de un texto que se hace narración cuando se une a la imagen con las condiciones que le impone la secuencialidad propia de un libro (Zaparaín y González, 2010).

1.5.3. La poesía

La poesía es uno de los mejores caminos para construir lectores y cautivar al menor, está profundamente ligada a la infancia, es un excelente recurso didáctico para desarrollar y mejorar las destrezas lingüísticas además de ofrecer enormes posibilidades en la Educación Primaria. La poesía infantil ofrece una lectura sencilla y aporta una visión original del mundo que permite a los primeros lectores disfrutar con ella y realizar su

propia interpretación fomentando el hábito lector y el placer a la lectura (Yubero y Larrañaga, 2015).

La poesía presenta los siguientes rasgos característicos (Paraíso, 1988):

- *brevedad* (por muy extenso que sea un poema, siempre será más corto que una novela o cuento).
- *condensación o máxima carga semántica* (un poema proporciona una gran riqueza expresiva y significativa).
- *polisemia o ambigüedad* (un poema, en general, puede interpretarse de diferentes modos, que no son excluyentes entre sí).

Los niños tienen una predisposición a jugar con el lenguaje, lo tratan como cualquier otro objeto, la palabra se convierte en un juguete más. En la educación preescolar, el juego con el lenguaje constituye una proporción importante y cuantiosa del lenguaje del niño. Alrededor de la cuarta parte de todas las locuciones procedentes de los menores de guardería abarcaban alguna representación de juego con el lenguaje (Ely y McCabe, 1994). Los menores disfrutaban de la repetición, el ritmo, la rima o los juegos de palabras que fomentan la fantasía.

Un temprano acercamiento a la poesía converge en un lector aficionado a este género literario de extraordinaria belleza y musicalidad, con la poesía se desarrolla la sensibilidad y la imaginación para así enriquecer todas las posibilidades imaginativas.

Para Sánchez (1995), el texto poético ha de representar para su receptor:

- Una ruptura cognitiva, una dialéctica entre lo lógico y lo mágico, el lector se compenetra en cada una de sus líneas para construir belleza y placer y donde los convencionalismos del lenguaje quedan aplazados.
- Un sistema de comunicación, donde el lenguaje estándar no es apto.
- Un acercamiento al lenguaje poético donde el lector descubre nuevos caminos distintos al lenguaje cotidiano.
- Una participación con otros lectores para desentrañar e interpretar el mensaje, donde los espacios vacíos son ocupados por la subjetividad.

En los primeros años de vida, la poesía folclórica es la que mejor se acopla con los niños, se origina en la tradición popular y posee una gran variedad como: las retahílas, las canciones de cuna, las rondas, las coplas, las adivinanzas, las canciones, las nanas, los juegos de manos, los romances, los trabalenguas entre otras “que se caracteriza por su ritmo, su estructura definida y por un predominio de las combinaciones sonoras por encima del plano de lo semántico; a menudo en ellas, se juega con el disparate o el sinsentido” (Cañón, 2017, p. 90).

Colomer (2008) destaca los beneficios que ha tenido el acercamiento de los textos poéticos para el alumnado:

- Una apertura hacia la poesía de tradición oral y contemporánea, desechando textos con narraciones insustanciales de final predecible y habitualmente aleccionador o con poesías de rima pobre y exuberancia de diminutivos entre otras desvirtuaciones (Azzerboni, 2007) que se encontraban en gran parte de la antología de los textos de primaria.
- La oportunidad para los infantes de experimentar con las posibilidades creativas que brinda el texto poético.
- La innovación de las prácticas rutinarias introduciendo consignas como; el contacto directo con un mayor número de poemas, su libre elección, un trabajo de dicción más elaborado, la motivación hacia la lectura y escritura o el montaje y la exposición de trabajos poéticos con otras formas artísticas como el teatro, el performance, etc.

Gracias a la poesía el menor está en relación con la belleza de la palabra, por lo que posibilita el desarrollo de emociones nobles y profundas en los potenciales lectores (Peña, 2010).

En general, la poesía usa una serie de recursos lingüísticos donde la economía de medios gramaticales es notable. Este uso del lenguaje es muy apropiado para trabajar la enseñanza de este género literario pues nos encontramos ante un modo distinto de expresión, regido, a su vez, por unas normas y unos cánones, que lo diferencian del lenguaje usual que empleamos en nuestra comunicación diaria (Romera, 2013).

Es pertinente indagar en las diferencias que se encuentran en el lenguaje y la escritura en lo que concierne al género y la edad de los menores. A continuación se realiza una breve reseña de esta temática.

1.5.4. Diferencias de género y edad

El lenguaje de niños y niñas en líneas generales es similar antes que distinto. Las diferencias del lenguaje que se hallan son producto de la socialización y el contexto y no a diferencias biológicas innatas. En los primeros años de vida del infante el papel de la familia, de los adultos y especialmente el del progenitor desempeña una considerable influencia en el desarrollo del dialecto de género (Becker-Bryant, 2010). Las investigaciones han hallado diferencias de género en otras áreas del lenguaje. Por ejemplo, los niños suelen decir más palabrotas que las niñas y son más propensos a provocar y atacar verbalmente. Cuando las niñas cuentan sus sucesos personales suelen citar más a otras personas que los niños, además de obtener mejores resultados en las puntuaciones de lectura, escritura y ortografía, estos efectos se extienden y persisten en la secundaria. Estas diferencias de género en el rendimiento pueden deberse a ideas opuestas hacia la lectoescritura. Algunos niños juzgan esta actividad como inactiva, silenciosa y poco atractiva y opinan que la lectura o la escritura son actividades más apropiadas para niñas que para niños (Melzi y Ely, 2010).

En algunos estudios se ha evidenciado que las niñas muestran mayores valores de motivación lectora en la etapa de Educación Infantil siendo algo inferior en la etapa de Educación Primaria (Delgado et al.,2020). No obstante, cabe destacar que el interés y el valor de la lectura parecen ser indiferentes con respecto sexo en la etapa de la Educación Primaria, en los que existe una diferencia significativa entre sexos en el valor y el interés que se muestra ante la lectura (Artola, Sastre y Barraca, 2017; Artola, Sastre y Alvarado, 2018), no siendo así en la Etapa de Educación Infantil (Delgado et al.,2020).

El informe de la Federación de Gremios de Editores de España (2019) señala que el 68.5% de la población española lee libros, el 62.2% lee libros por esparcimiento, en sus tiempos libres y el 27.5% lee por índole de trabajo o estudios. En 8 de cada 10 unidades familiares se lee a menores de 6 años, el 86.8% de los menores de 6 a 9 años leen libros que no sean textos escolares. El 100% de niñas y niños entre 10 y 14 años y el 93.4% de los adolescentes entre 15 y 18 años lee libros. Siendo el mayor grupo de lectores además representan al grupo que más lee páginas web, artículos, secciones y textos extensos en redes sociales.

La lectura en este rango de edad se encuentra familiarizada y es una práctica frecuente que se ha ido reforzando en las últimas décadas, sentando las bases de una lectura asidua y placentera.

En su tiempo de esparcimiento, el 86.2% de los niños y niñas entre 10 y 14 años lee, y el 77.1% lo realiza con frecuencia. Lamentablemente estos porcentajes bajan considerablemente transcurrido los 15 años hasta el 74.7% en lectores que leen por placer y hasta el 49.8% en lectores habituales.

El perfil de lector habitual pertenece a una mujer, universitaria, de las áreas urbanas y con una edad entre 55 años o más. El 83% de estas mujeres leen libros por lo menos una vez a la semana. Con respecto a los hombres, las características de lector es de 55 años o más con formación universitaria que reside en áreas urbanas. El porcentaje de lectura frecuente es de un 76.7%.

Por lo tanto, parece ser que los valores de motivación lectora, de interés lector y de valor de la lectura suelen ser superiores en la etapa de Educación Primaria (Meirisuo-Storm, 2006; Pestcher, 2010). Por lo tanto cabría tener en cuenta que la motivación lectora en las etapas de Educación Infantil y en Educación Primaria está relacionada positiva y significativamente con el interés hacia la lectura (Delgado et al., 2020). Ya que parece ser que la motivación hacia la lectura supone un mayor interés hacia la misma siendo una motivación intrínseca del propio sujeto ya que la lectura le supone placer y a su vez entretenimiento (Larrañaga y Yubero, 2005). Del mismo modo una buena motivación lectora, un buen interés lector y el valor otorgado a la lectura podrán pronosticar la generación de un buen hábito lector posteriormente (Yubero y Larrañana, 2010). En este sentido cobra especial importancia la creación de los hábitos lectores, el respeto y la libertad hacia los interés lectores y sobre todo el fomento de un desarrollo lector competente (Dezcallar et al., 2014).

CAPÍTULO 2. DIFICULTADES EN LA LECTURA

Tras conocer el desarrollo lector, la influencia de la motivación y en el interés lector, es necesario destacar algunas de las dificultades que podemos encontrar y que se presentan en la lectura.

En este capítulo se realiza una conceptualización y consideraciones teóricas sobre el concepto de TEL (trastorno específico del lenguaje) y los distintos tipos de trastornos que se presentan tanto en el habla como en la escritura.

2.1. EL CONCEPTO DE TEL

El TEL (trastorno específico del lenguaje) o TEDL (trastorno específico del desarrollo del lenguaje) son términos utilizados para definir diversos trastornos que generan afectación en la adquisición y la competencia del lenguaje comprometiendo a uno, varios o a la totalidad de las unidades fonológica, morfológica, semántica o pragmática del sistema lingüístico (ASHA, 1980).

El TEDL es definido como un trastorno que no es causado por otras patologías usando los siguientes criterios (Brun, García y Jódar, 2005):

- Audición normal.
- CI normal (>85).
- Inexistencia de patologías conductuales y emocionales puntuales.
- Destrezas motoras del habla habituales.
- Inexistencia de señales neurológicas que pudieran ser motivo de la afectación.
- Cuando la patología del lenguaje se encuadra en otro trastorno primario (retraso mental, lesión cerebral, trastornos emocionales severos, etc.), en consecuencia nos referimos a patologías secundarias.

2.2. CLASIFICACIÓN SEGÚN CRITERIOS NEUROLINGÜÍSTICOS

Según los diferentes subtipos propuestos por Rapin (1996) podemos destacar los que se mencionan a continuación.

2.2.1. Trastorno del lenguaje expresivo (TEL-E)

a) Dispraxia verbal

Los menores muestran una evolución del lenguaje lenta, con expresiones escasamente fluidas y una pronunciación de sonidos muy alterada. Los niños con esta alteración progresan con la ayuda del lenguaje gestual y la lectura. Se observa ligeras mejorías a largo plazo, perdurando permanentemente alteraciones específicas de expresión del lenguaje (Leiva y Vásquez, 2017).

b) Déficit de programación fonológica

La fluidez en el habla es más prominente con la realización de expresiones complejas poco más o menos ininteligibles, pues las construcciones sintácticas habitualmente son adecuadas, pero se halla inexistencia de marcadores gramaticales. Los errores no son metódicos, se modifican en función de la situación y su emisión progresa de manera separada. La comprensión es correcta (Hage et al., 2006). La edad inicial del habla puede ser habitual o tardía.

2.2.2. Trastorno del lenguaje expresivo-receptivo (TEL-ER)

a) Agnosia verbal auditiva

Este trastorno se determina por la incompetencia para distinguir y diferenciar los sonidos del lenguaje a pesar de tener una audición normal. Los menores presentan una pobre comprensión verbal y nula expresión. La repetición de palabras se halla trastornada. Logran comunicarse por medio de gestos y muestran empatía diferenciándose de los niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Es el trastorno más habitual en el síndrome Landau-Kleffner (Leiva y Vásquez, 2017).

b) Déficit fonológico-sintáctico

Los menores con este trastorno muestran inconvenientes en la articulación de expresiones gramaticales omitiendo inflexiones y nexos además de su poca fluidez que se produce en un habla difícil de entender. Puede variar su comprensión presentando

impericia en enunciados complejos y palabras abstractas. Su incidencia es usual en los trastornos del desarrollo del lenguaje así como en el autismo (Rapin, 1996).

2.2.3. Trastornos del procesamiento de orden superior (TEL-OS)

a) Déficit léxico-sintáctico

Se presenta por una alteración en la comprensión léxica. Tienen problemas para recordar o reconocer las palabras correctas lo que repercute en dificultades en la organización del discurso y en el significado de las palabras; concretamente, “para enlazar conceptos, para enunciar pensamientos de manera acertada y para el mantenimiento de un referente específico en continuos enunciados” (Leiva y Vásquez, 2017, p. 101). Las dificultades que presentan para manifestar sus ideas en el discurso dificultan el aprendizaje en las tareas escolares.

b) Déficit semántico-pragmático

Se caracteriza por un lenguaje no adecuado al contexto con incidencia de ecolalia, perseveraciones verbales y expresiones sobre aprendidas del adulto. Presenta una interpretación literal con disparidad al expresar enunciados complejos o preguntas abiertas; como resultado el menor responde a una o dos palabras de la pregunta. El uso social del lenguaje se encuentra sumamente trastornado presentando incapacidad en cuestiones como el uso de los turnos y en el sostenimiento del tema de conversación (Hage et al., 2006; Rapin, 1996).

2.3. TRASTORNOS DEL HABLA

Son producidos por una alteración del funcionamiento de los órganos motores involucrados en la producción sonora del lenguaje en su forma oral y son:

2.3.1. Disartria

Se presenta como una dificultad para articular sonidos y palabras producida por dificultades en la coordinación de los movimientos o por una parálisis de los centros nerviosos que regulan los órganos fonatorios. Este trastorno se observa en menores con parálisis cerebral y en daños neurológicos congénitos severos, agenesias de pares craneales y daño de pares craneales al momento del alumbramiento así como en los primeros períodos del desarrollo (Soprano, 2011).

2.3.2. Dislalia

Los niños que muestran este trastorno manifiestan dificultades en la pronunciación de algunos sonidos. Las alteraciones frecuentes son por:

- a) Sustitución: sustitución de un fonema por otro. (*Por ejemplo: papato por zapato*).
- b) Omisión: omisión de un fonema. (*Por ejemplo: plaza por paça*).
- c) Distorsión: emisión de un fonema parecido pero emitido de forma incorrecta. (*Por ejemplo: drosa por rosa*).

Si se presenta por encima de los cuatro años se debe realizar una intervención pues se encuentra fuera de los límites evolutivos esperables y se efectúa antes de iniciarse la lectoescritura, para evitar que se repitan los errores fonológicos en esa área. La dislalia responde de forma apropiada y vertiginosa al tratamiento. (Leiva y Vásquez, 2017).

2.3.3. Disfluencia

Es un trastorno caracterizado por la deficiencia tanto del ritmo como de la fluidez del habla. Existen dos tipos de modificación:

- a) Farfulleo. Es una alteración de la fluidez debido a una articulación precipitada ocasionada por una pronunciación muy acelerada provocando inadvertencia de fonemas y sílabas principalmente en la terminación de los enunciados del discurso.
- b) Tartamudez. Es un trastorno brusco que causa dificultades en la fluidez al hablar, caracterizado por expresiones verbales desequilibradas en su ritmo de manera casi brusca. Estos bloqueos, consisten en: repetir sonidos, sílabas o palabras. Se registra más a menudo en hombres que en mujeres y los síntomas suelen aparecer entre los dos y cinco años. Si se encuentra en niños mayores de tres años se debe iniciar tratamiento e intervención terapéutica ya que deja de considerarse evolutiva.

2.4. TRASTORNOS DEL LENGUAJE ADQUIRIDOS

2.4.1. Afasia infantil

Es un descenso o un retroceso del lenguaje generado por una lesión cerebral producida por un daño traumático, su tipología es similar a la afasia en personas adultas así como los procesos de recuperación debido a la mayor plasticidad cerebral del niño. Presentan una variada sintomatología como déficits de comprensión, parafasias, neologismos, logorrea, jerga, déficits de repetición de lectura y escritura. Rothenberger vislumbró además como componente que influye en la recuperación el desarrollo de la

dominancia hemisférica para funciones lingüísticas y la rapidez de recuperación tras el surgimiento de la sintomatología. Asimismo, agrega que un treinta por ciento de los menores con AI poseerán en un periodo prolongado problemas académicos a consecuencia de las deficiencias en la obtención de nuevos aprendizajes, como son la lectura y la escritura (Rothenberger, 1986).

2.5. TRASTORNOS EN LA ESCRITURA

Los trastornos del lenguaje escrito se caracterizan por una anormal comprensión de uno o todos los componentes fonológico, morfológico, semántico o pragmático del sistema lingüístico. Esta alteración se identifica cuando se encuentra un desempeño significativamente menor al esperado a su edad y nivel cognitivo en el aprendizaje de la lectura interfiriendo en su rendimiento escolar y sin una carencia sensorial justificada (APA, 2000).

2.5.1. Dislexia

Es la patología más frecuente en el periodo infantil, y su incidencia se encuentra entre el 5-10%, no obstante en ciertas investigaciones llega hasta el 15%. Es más usual en niños que en niñas y existe una predisposición genética a que un padre con esta condición tenga un hijo con el mismo trastorno (Artigas, 2000).

La dislexia es una limitación concreta, en la lectura precisa y fluida, en la sistematización del proceso lector. Las personas con este trastorno tienen una inteligencia normal y no muestran dificultades visuales o auditivas que ocasionen problemas lectores. “Los problemas lectores se presentan por una pérdida en la consecución de la lectura así como en la concreción de la lectura fluida y clara de palabras y textos. Repercute en tareas similares con la lectura, como la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario, la ortografía, la precisión escrita y los aprendizajes que involucran la memoria verbal, como recordar nombres de letras, meses del año o las tablas de multiplicar” (Pearson, 2017, p.19).

Los menores que padecen de patologías en la adquisición del lenguaje principalmente en los planos fonológico así como semántico presentan un mayor riesgo de presentar dificultades en el lenguaje escrito.

Las disfunciones de lectura manifiestan los siguientes indicadores (Jané, 2001):

- Equivocación con las grafías que tienen una representación análoga con otra dirección en el espacio (por ejemplo: p/b, p/q, etc.).

- Equivocación con grafías que se asemejan fonéticamente (t/d, b/p).
- Alteraciones de letras en las sílabas (al/la, el/li).
- Inexistencia de letras.
- Reemplazos de palabras enteras, en ocasiones con el objetivo de tratar de descifrar la palabra antes que descodificarla.
- Añadidura de letras o sílabas.
- Problemas al momento de separar correctamente las palabras.

Cabe destacar que los mecanismos básicos que permiten la identificación de palabras escritas suelen mostrarse deficientes en los escolares con dislexia siendo el motivo directo de los problemas de lectura de nivel superior, es decir, frases, textos, etc. (Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez Pérez, 2011).

2.5.2. Disgrafía

Los niños que presentan este trastorno pueden captar lo que se les dice, hablar y leer con claridad sin embargo presentan inconvenientes en la escritura. El problema no se encuentra en la escritura manual sino con los signos de puntuación, el deletreo de palabras y la cimentación global de las frases y oraciones. Presentan errores en el deletreo de palabras, las frases escritas suelen ser cortas y con ausencia de reglas gramaticales llegando a omitir palabras completas. Presentan frases de carácter telegráfico, los párrafos son cortos y mal organizados (Moore y Jefferson, 2005).

Del mismo modo cabe destacar que la intervención terapéutica con programas educativos dirigidos hacia la lectura suelen ser eficaces para aliviar la disgrafía.

Tras ejemplificar algunos de los trastornos del lenguaje y sobre todo clarificar sus características definitorias principales, se hace preciso ahondar en algunas de las consecuencias de la dificultad en la lectura en el ámbito escolar como pueden ser los problemas de relaciones entre escolares.

CAPÍTULO 3. DIFICULTADES EN LA LECTURA, HÁBITO LECTOR E IMPLICACIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR

En este capítulo vamos a establecer una descripción y conceptualización sobre las características del acoso escolar destacando el papel y las características de cada uno de sus actores. A la par se recalcan las diferencias que se encuentran en concordancia al sexo y edad y su implicación en el acoso escolar en la Educación Primaria. Igualmente se llevará a cabo un apartado referente al acoso escolar en estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo así como los problemas que muestran concretamente el alumnado con dificultades de tipo comunicativo y en las dificultades lectoras. También, se indican estudios, nacionales e internacionales, que han sido la plataforma de esta investigación y que han concedido el establecimiento de nuestros supuestos de trabajo.

3.1. ACOSO ESCOLAR: DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO

En el centro educativo coexisten diversos grupos de personas (Ortega, 2000). Por ello, en el devenir cotidiano de la convivencia entre iguales aparecen esquemas de conductas y actitudes que pueden afianzar la seguridad personal, por medio de la percepción de pertenencia a un grupo de referencia, o, por el contrario, pueden transformarse en un proceso perjudicial para la integración social del individuo.

Son inconvenientes de inadecuadas interacciones entre iguales que acaban estableciendo climas sociales en los que se encuentra fácilmente verdaderos fenómenos de acoso entre iguales.

Se encuentra una importante vinculación entre la apreciación de la calidad de la convivencia escolar y el involucramiento en problemáticas de violencia y acoso, en el sentido negativo. La participación de los individuos en problemas de bullying puede ser expuesta con aspectos concernientes a la convivencia escolar. Asimismo un gran porcentaje de la conducta social que está incluida en problemáticas escolares como la implantación de sistemas disciplinares, la disruptividad, o la manifestación de acciones de provocación a las normas instauradas por parte de los estudiantes, las relaciones sociales del alumnado entre sí, el propio compromiso a normas y convenciones del sistema de iguales, advierten la implicación, o no, en incidentes de violencia y, de forma global, de maltrato y abuso entre iguales. Es crucial una adecuada calidad de la convivencia para aspirar que las dificultades de violencia y vejación no se muestren o que se encuentren

representadas en menor medida en las interacciones sociales de los estudiantes entre sí (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013).

El bullying o acoso escolar es una forma de violencia que consiste en ataques, amenazas o intimidaciones verbales, físicas o psicológicas intencionadas con el objetivo de incitar miedo, temor, daño o dolor en la víctima de forma persistente. Esta problemática se muestra en el contexto escolar, donde el provocador y la víctima coinciden, como un procedente de las inadecuadas interacciones que se conciben dentro del grupo (Ruiz-Esteban, Cerezo y Esteban, 1998).

El acoso entre iguales se define por lo tanto como el cúmulo de conductas físicas y verbales que una persona o un conjunto de personas manifiestan de manera agresiva y violentando un poder auténtico o ficticio que lo destina contra un compañero de manera reiterada y perdurable con el propósito de causar menoscabo sin hallarse una provocación previa (Olwens, 1998; Olweus y Limber, 2018).

De este modo, existe una serie de elementos característicos de esta forma de maltrato (Defensor del Menor de Andalucía, 2016):

- Es intencional: El agresor tiene una evidente intención de generar daño hacia una persona en concreto para convertirla en el centro de abusos y agresiones.
- Reiteración en el tiempo: La conducta violenta es persistente y la víctima sufre de forma continua las agresiones.
- Desequilibrio de poder: Puede ser en términos físicos, psicológicos o sociales. El agresor o agresores son más fuertes o se encuentran frente a una situación de ventaja en relación a la víctima. Esta inestabilidad de poder puede ser decisiva para vislumbrar los problemas de convivencia escolar entre el alumnado que presenta dificultades en la lectura, pues entre los escolares que muestran algún trastorno se manifiesta una mayor vulnerabilidad.
- Empleo de nuevas las tecnologías conocido como “ciberbullying”, donde los acosadores usan el teléfono móvil, las redes sociales y el Internet para ofender, humillar o insultar a sus víctimas de manera anónima y compartir sus actos a los compañeros de aula o al grupo de iguales.

Este comportamiento afecta o toda la comunidad educativa, pero son nefastas para la víctima pues los efectos de las agresiones traspasan el ámbito escolar reflejando problemas psicológicos y afectivos llegando a la somatización debido a sus problemas emocionales y estrés además el agredido puede llegar a ser una víctima-provocador, intimidando y acosando a otros compañeros que considera estar en condiciones de inferioridad. El

acosador por su parte consolida su conducta violenta y establece relaciones con otros individuos en situaciones similares, participan en actos antisociales y predelinuencia, manifiestan una actitud negativa hacia la escuela con una mayor probabilidad de absentismo escolar y consumo de drogas (Cerezo, 2008).

Este fenómeno ocurre y se produce en todos los países (Harel-Fisch et al., 2011). En España el Informe Nacional sobre Violencia Escolar fomentado por el Defensor del Pueblo (AA.VV., 1999) señala un porcentaje de víctimas del 7%, y un 5% de agresores. La investigación de Serrano e Iborra (2005) que también fue realizada a nivel nacional presentó mayores índices de violencia pues el número de víctimas aumentó llegando a ser de un 12.5%, mientras que de agresores acrecienta hasta el 7.6%.

Del mismo modo, los investigadores Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste (2010) indican que los sistemas educativos han presenciado un acrecentamiento de acoso, que trae consecuencias graves pues el clima de convivencia escolar se deteriora siendo una de las mayores dificultades que afecta a toda la comunidad educativa.

El maltrato entre iguales está presente en la totalidad de los centros escolares y también se da en todos los niveles, así los últimos cursos de Educación Primaria y los primeros de la Educación Secundaria son en los que poseen mayor prevalencia (Cerezo, 2009).

3.2. CARACTERÍSTICAS Y PERFIL DEL AGRESOR

Comúnmente los agresores en su mayoría suelen ser chicos. Los chicos suelen estar más involucrados sobre todo en agresiones físicas a diferencia de las chicas (Olweus, 1998; Ortega, 1994). Al contrario de las chicas que protagonizan agresiones psicológicas, siendo sus acciones más sutiles y delicadas que las realizadas por los varones.

El temperamento del agresor suele ser impulsivo, con tendencia al uso de la fuerza y conductas agresivas con individuos que consideran débiles, tímidos o cobardes (generalmente son más fuertes, algo mayores o repetidores de curso), manifiestan deficiencias en las habilidades sociales ejerciendo escaso autocontrol, falta de empatía, baja tolerancia a la frustración y bajo rendimiento escolar que se incrementa con la edad pues muestran insatisfacción por el trato recibido de parte de sus maestros (Cerezo, 1997). Tienen habilidades para poner apodos, mofarse, intimidar, empujar, ridiculizar, pegar, dañar las posesiones de otros estudiantes; precisan someter a otros individuos, tener poder, y concebirse superiores (Tresgallo, 2008). Incluso suelen mostrar un mayor uso de

los mecanismos de desconexión moral debido a la falta de empatía, la inexistencia real de sentimientos de culpa y por lo tanto, un estado emocional de frialdad (Méndez, Liccardi y Ruiz- Esteban, 2020).

El ambiente familiar se caracteriza por la ausencia de relaciones afectivas cálidas y seguras de los progenitores, particularmente de la madre que muestra poco interés y disponibilidad para cuidar y enseñar límites, combinando con la permisividad ante conductas antisociales empleando a menudo métodos represivos y el castigo físico (Aguado, 2005).

Sus compañeros de aula los consideran altaneros, intransigentes y arrogantes, se muestran a favor de filosofías y creencias donde se usa y se justifica la violencia y la intolerancia por ende son racistas, xenófobos y sexistas. Esta serie de particularidades en las que destacan apunta que se apoyan con iguales que les acompañan en sus ataques, estableciendo agrupaciones con aptitud y disposición al acoso, en los que se incorporarían personas que han tenido irrisorias posibilidades anteriores de relevancia positiva en la escuela (Aguado, 2005; Ortega, 2000).

3.3. CARACTERÍSTICAS Y PERFIL DE LAS VÍCTIMAS

En los escolares que son víctimas de acoso se distinguen dos situaciones:

- a) La víctima pasiva, se caracterizan por ser individuos inseguros, vulnerables, con escasa asertividad que generalmente son rechazados por los demás miembros del aula, muestran baja autoestima y alta ansiedad, tienen problemas para comunicarse, sufren en silencio los ataques del agresor pues les cuesta entablar amistades. Tienden a culpabilizarse de su condición y no reconocerla, por contemplarla más vergonzosa que la situación de sus agresores (Aguado, 2005, p. 551).
- b) La víctima activa, que suele ser la más habitual, y la que peor evolución tiene a largo plazo, se caracteriza por la carencia de amistades, una fuerte situación de aislamiento e impopularidad, siendo los más rechazados por sus compañeros de aula. Investigadores como Olweus (1998), opinan que ciertas características visuales como usar gafas, tener un diferente color de pelo o “pertener a un minoría étnica (Díaz-Aguado, 1992), presentar problemas de expresión verbal (Hugh-Jones y Smith, 1999), tener dificultades del aprendizaje (Nabuzoka y Smith, 1993) o reflejar diferentes estereotipos sexistas (Rivers, 1999; Young y Sweeting,

2004) podrían ser los factores decisivos del ataque o la agresión” (Aguado, 2005, p. 551).

3.4. CARACTERÍSTICAS Y PAPEL DE LOS OBSERVADORES

Son individuos que no participan de manera directa del acoso y la agresión hacia la víctima pero forman parte de la tríada. Son espectadores que observan los abusos y gracias a sus comportamientos y conductas fomentan y perpetúan la violencia aceptando que la injusticia es algo normal entre sus compañeros (CERMI, 2017).

El grupo espectador puede asumir una postura pasiva y complaciente hacia la violencia y la injusticia, se convierten en cómplices confabulando y reforzando los actos violentos para que se produzcan con más fuerza y de manera reiterada.

A continuación se hace preciso describir los tipos de espectadores u observadores que podemos encontrar en las situaciones de acoso escolar. En este sentido, Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) clasifican los siguientes tipos:

- **Compinches:** acostumbran ser amigos inseparables del agresor.
- **Reforzadores:** participan y apoyan al agresor en el acoso e intimidación hacia sus compañeros.
- **Ajenos:** no actúan frente a escenas de acoso, se mantienen en silencio y aprueban esa conducta sin implicarse.
- **Defensores:** son quienes apoyan y defienden a la víctima de acoso y exponen a los adultos y al profesorado su existencia.

Por lo que los tres primeros tipos suelen ser aquellos que se caracterizan por tener miedo a enfrentarse al agresor y que por lo tanto se trata de observadores pasivos. Sin embargo, los defensores son los que no apoyan al agresor o agresores y por lo tanto los que observan y defienden de forma activa al víctima (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2012; Sullivan et al, 2005.)

El grupo de espectadores defensores corren el riesgo de ser victimizados al ser etiquetados como los “*chivatos*” o “*soplones*” de la clase que los convierte en el blanco de los agresores pues éstos se sienten identificados con estos conceptos para justificar su proceder (Aguado, 2005).

Al ser victimizados la posibilidad de mostrar problemas lectores y dificultades de aprendizaje se incrementa. En la *Guía de Actuación contra el Acoso Escolar en los Centros*

Educativos (Consejería de Educación e Investigación, 2017) señalan un declive en el rendimiento académico, apatía escolar o absentismo. El peligro de poseer estrés, trastornos emocionales y problemas de salud mental es mayor y su situación puede terminar en fracaso escolar.

3.5. DIFERENCIAS DE SEXO Y EDAD

Varias investigaciones de Inglaterra identifican la edad y el sexo como un indicativo primordial relacionado con el acoso no obstante existen otros componentes particulares como el grado de inteligencia, mostrar una determinada discapacidad, la impetuosidad o el origen étnico (Farrington, 2005; Smith, 2004; Woods, Hall, Dautenhahn y Wolke, 2007).

En este sentido, las investigaciones señalan que los chicos tienen un elevado porcentaje de estar involucrados en el acoso escolar tanto como agresores y como víctimas (Cerezo y Ato, 2010; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2005) principalmente en edades en la Educación Primaria (Sánchez y Cerezo 2010; Olweus, 1998).

Los agresores masculinos maltrataban en un 80% a víctimas masculinas y a un 60% de víctimas femeninas. Asimismo, se confirmó la presencia de agresores de sexo femenino, sin embargo, de forma habitual, éstas operaban con un modelo de violencia más indirecto, equivalente a la exclusión social o el escarnio de las víctimas (Benítez y Justicia, 2006).

El estudio de Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez (2020) señala que los niños suelen estar más implicados como víctimas de bullying que las niñas. Esto puede corresponder a que ellos son más violentos, e impulsivos que ellas y, por consiguiente, se ven envueltos en más conflictos y acceden a menor ayuda social (Ikiza y Cakar 2010; Pastor, Quiles y Pamies, 2012).

En el *II Informe anual sobre acoso escolar y convivencia escolar de la Comunidad de Madrid. Curso 2016-2017*, muestra un porcentaje más elevado de acoso en 4º y 5º de Primaria, disminuyendo en 6º de Primaria y estabilizándose a lo largo de toda la Educación Secundaria. Se evidencia una disminución de agresiones físicas según se avanza los años de escolaridad reemplazando este tipo de acoso por actitudes más complejas e indirectas.

La Fundación Anar en su publicación *Acoso escolar: un estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación* (2016) indica que los casos de acoso escolar tratados en el año 2015 se incrementaron en un 75% comparado con el año anterior además de un

aumento de casos desde el 2016. La edad media se sitúa en los 11.9 años. El 46% de los casos de bullying abordados en 2015 lo experimentaron chicos y chicas de entre 11 y 13 años. El 51% son chicas y el 49% chicos. El 40% de los afectados sufre acoso escolar desde más de un año y el 70% lo soporta cada día. Las razones más frecuentes para sufrir acoso son: pocas habilidades sociales, estar fuera de la moda, ser diferentes, presentar algún tipo de discapacidad o algún defecto físico.

En lo referente al curso escolar, el hostigamiento parece subyugar conforme avanza la edad. La cumbre de predominancia se encuentra entre los 11 y los 14 años, estando más involucrados los niños más comportamientos de violencia que las niñas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2014).

Los estudios elaborados por Eslea y Rees (2001) a partir de los recuerdos adultos de sucesos de violencia en el ámbito escolar, localizan su cumbre entre 11 y 13 años de edad. En los estudios de Hugh-Jones y Smith, 1999 se observa que el 83% de los adultos con tartamudez indicaron haber padecido acoso en el colegio, y que el 33% asevera que fue agudo entre los 11 y 13 años, el 21% entre los 8 y los 10 años, el 20% en la adolescencia, y el 5% a los 6-7 años. En un estudio (Rivers, 1999), implementado con 190 adultos homosexuales, casi su totalidad declaraba haber padecido acoso escolar en el sistema escolar, situando sus inicios alrededor de 10 años, aumentándose durante los 5 años siguientes. Los estudios muestran una mayor exposición de acoso entre iguales en la adolescencia temprana que en edades subsiguientes (Aguado, 2005; Cerezo, 1997; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

El estudio realizado por Babarro, Ruiz Espinosa y Martínez Arias (2014) exponen que la Educación Primaria es el periodo de mayor vulnerabilidad ante la victimización además del aumento del acoso escolar considerándolo un hecho preocupante pues este fenómeno aparece progresivamente a más temprana edad (Cerezo, 2009).

Es imprescindible que se conozcan los problemas que puede presentar el alumnado con discapacidad y con dificultades de tipo comunicativo en lo que concierne a la convivencia escolar y el clima en el aula.

3.6. ACOSO ESCOLAR EN EL ALUMNADO CON DIFICULTADES EN LA LECTURA

Cabe hacer alusión de que en España, según la LOE (2006) y en las modificaciones de la LOMCE (2013), entre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) nos encontramos a los escolares con necesidades educativas especiales (ACNEE), por dificultades de aprendizaje (DEA), por TDAH, por altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo y finalmente por condiciones personales o historia escolar.

En la presente tesis doctoral se centrará en las dificultades en el aprendizaje en la lectura. No obstante, se ha considerado pertinente atender a estudios previos que ponen de manifiesto la existencia de problemas de acoso escolar en el alumnado con necesidades educativas especiales para posteriormente centrarse en el ACNEE.

El alumnado con algún tipo de necesidad educativa es el grupo que presenta mayor vulnerabilidad frente al acoso, se convierten en el *blanco fácil* para los agresores por mostrar alguna característica que los diferencia del resto de sus compañeros del aula. Se encuentran en peores condiciones para denunciar y defenderse de sus agresores pues en ocasiones no llegan a comprender qué significa tener una discapacidad, para estos niños ser acosado todos los días, es parte de su vida diaria y no hacen nada para detenerlo.

Su situación puede pasar inadvertida por los docentes y la institución educativa coartando la ayuda y protección que necesitan. Asimismo, es un factor de riesgo para ser victimizado pues dependiendo del tipo de discapacidad carecen de habilidades sociales, problemas del lenguaje y de comportamiento además de encontrarse menos integrados (CERMI, 2017).

Por ejemplo, Whitney, Smith y Thompson (1994) cotejaron las vivencias interpersonales de 93 estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) de ocho escuelas de Sheffield, evidenciaron que la cifra de víctimas de violencia era el triple entre los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Del Barrio y van der Meulen, 2016).

Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters (2012) evidenciaron que los estudiantes con algún tipo de NEE poseen entre dos y cuatro veces más de probabilidades de ser victimizado. Así, el peligro de victimización difiere de acuerdo con la clase de discapacidad, siendo, por ejemplo, hasta 5.3 veces superior en los estudiantes con problemas de tipo comunicativo y lingüístico.

Las probabilidades de burlas y acoso frecuentes se duplican cuando los niños presentan problemas de vista, audición o habla. En el caso más extremo presentar cualquier problema visual, auditivo o del habla y una capacidad de lenguaje calificada por los padres por debajo del promedio tendría 22 veces más probabilidades de reportar burlas y acoso frecuentes que un compañero sin problemas visuales, auditivos o del habla y capacidad de lenguaje promedio (Holzbauer y Conrad, 2010).

La soledad, el retraimiento, la impopularidad o la victimización también se han asociado con una serie de discapacidades específicas como la visual (Hurree y Aro, 1998), la audición (Stinson, Whitmire y Kluwin, 1996) o la discapacidad del lenguaje (Asher y Gazelle, 1999; Fujiki, Brinton y Todd, 1996; Hugh-Jones y Smith, 1999).

La investigación elaborada por Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014) realizado en Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid evidenció que los estudiantes con NEE son más descalificados, tienen baja reputación social, tienen un autoconcepto más negativo, se consideran víctimas de maltrato y son calificados como menos facultados por sus maestros.

Las investigaciones de Holzbauer y Conrad (2010) identificaron seis tipos principales de acoso que va desde el menos asertivo hasta el más agresivo equiparando sus comportamientos característicos, así como su frecuencia. Los autores ubicaron cada uno de los seis tipos en una de las tres culturas generales de acoso por discapacidad que surgieron en el periodo de análisis y que fueron (Gutiérrez, 2020):

- Marginación: aislar o relegar a una persona al margen de un grupo.
- Denigración: desacreditar y difamar dentro de un grupo.
- Intimidación: delito de inducción en un grupo y trato despectivo de ese grupo.

Los seis tipos principales de acoso que se identificaron fueron:

- Encasillar: situar a una persona una categoría degradante puntual y simplificada.
- Abandonar: dejar sin protección, apoyo o ayuda.
- Manipular: influir desviadamente, falsificar para beneficio propio.
- Menospreciar: representar o hablar de una persona como no importante.
- Asustar: alarmar, engañar, preocupar.
- Agredir: molestar o dañar a una persona.

Las tres culturas generales, los seis tipos de acoso por discapacidad y sus comportamientos característicos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Tipos de acoso a personas con discapacidad

Marginación		Denigración		Intimidación	
Encasillar	Abandonar	Manipular	Denigrar	Asustar	Agredir
Subestimar	Ignorar	Engañar	Molestar	Burlar	Robar
Rechazar	Descuidar	Provocar	Provocar	Atormentar	Empujar
Despreciar	Evitar	Difamar	Poner	Atemorizar	Golpear
Imitar	Excluir	Engatusar	motes		
			Criticar		
			Ridiculizar		

Fuente: Holzbauer y Conrad (2010) en el texto de Gutiérrez Isabel 2020 p.78

El informe de la Fundación ONCE sobre el acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad del 2019 señala que en 5º y 6º de Educación Primaria hay un mayor porcentaje de acoso escolar y cyberbullying al alumnado con algún tipo de discapacidad que se mantiene en la secundaria siendo 1º y 2º de la ESO los cursos de más alta incidencia. El tiempo durante el que los estudiantes con discapacidad han padecido acoso o ciberacoso es de más de la mitad de los casos pues un 58% lo habían vivido durante años. Los sitios donde ocurren los fenómenos de intimidación son: en la clase cuando el profesor se encuentra ausente con un 75.8% de las personas encuestadas, en los pasillos para el 67%, en los cambios de clase para el 61.6% y el 40.1%, estima que esta clase de hostigamiento escolar se produce en el aula, cuando el docente se encuentra presente. Un 37.5% del alumnado considera que el hostigamiento y la intimidación pueden prolongarse a otros ámbitos que se encuentran fuera del centro educativo como la calle, la plaza o las redes sociales así, un 16.9% constata que el acoso se produce por teléfono fijo o móvil, y un 11.4% lo ha sufrido en el Internet y las redes sociales.

Los tipos de acoso que viven son:

- El rechazo y el aislamiento social para el 32.7% de las personas encuestadas, pues es algo que ocurre siempre, y para un 24.2% acontece muchas veces.

- Las burlas es el tipo de acoso que viven muchas veces en un 32.7% de los casos. Un 27.5% señala que son algo que sufren bastantes veces y un 23.9% afirman que les ocurre siempre.
- La difusión de rumores o hablar mal lo sufren siempre el 16.9% del alumnado, el 22.4% lo viven muchas veces y el 21.4% bastantes veces.
- El maltrato físico como: golpes, patadas, empujones acontece en un 8.2% siempre, para el 10.1% ocurre muchas veces y el 12.3% pasa bastantes veces.
- El robo o daño de pertenencias es una situación que el 7.2% lo vive siempre, el 14.0% muchas veces y bastantes veces.
- El ciberbullying ocurre siempre en un 4.3% del alumnado con discapacidad, y el 8.4% bastantes veces.
- Los comentarios de naturaleza sexual, o el contacto físico no deseado lo presentan el 4.2% siempre y el 7.1% bastantes veces.

El acoso escolar puede ser ejecutado por una persona o por un conjunto de personas así, el 57.9% indicaron que las situaciones de acoso eran consumadas por un grupo reducido de personas, frente al 21% que afirmaba ser violentadas por una agrupación grande y el 16.5% que eran hostigadas por una sola persona.

Las personas que dirigen las acciones de acoso escolar comúnmente son los compañeros de aula en el 67.5% de los casos o de curso en un 57.4%. Las proporciones descienden en el caso del acoso efectuado por alumnos de un curso superior 19.3% y de un curso inferior 7.7% (Fundación ONCE,2019).

Desde la década de 1990 varias investigaciones sobre las relaciones entre pares en niños con TEL han demostrado que desde los primeros años de preescolar se encuentran en desventaja pues se involucran en menor grado en conversaciones activas que aquellos niños que presentan lenguaje típico, se implican con menor frecuencia en interacciones sociales positivas, son menos sensibles a las iniciaciones ofrecidas por sus compañeros, manejan habilidades de discurso más deficientes, manifiestan respuestas verbales situacionalmente inapropiadas, logran menos decisiones mutuas y es más probable que fracasen sus intentos de influir en otros (Brinton, Fujiki y Higbee 1998; Craig, 1993; Craig y Washington, 1993; Grove, Conti-Ramsden y Donlan, 1993; Guralnick et al., 1996; Hadley y Rice, 1991; Vallance, Im y Cohen,1999).

El lenguaje y las habilidades comunicativas no son los únicos factores que pueden dificultar las interacciones con sus compañeros. Los menores que muestran TEL tienden

a conseguir un rendimiento más bajo que los niños con un desarrollo típico en una variedad de medidas de habilidades sociales, habilidades cognitivas sociales y dificultades en la autorregulación emocional y conductual (Cohen, Barwick, Horodezky, Vallance e Im, 1998; Fujiki, Brinton y Todd, 1996; Lindsay y Dockrell, 2000; Lindsay, Dockrell y Strand, 2007; Fujiki et al., 2002; Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005).

Los problemas del lenguaje, el aislamiento social y la falta de habilidades prosociales se agudizan, dificultando el trabajo en grupos colaborativos de pares. Por tanto, los déficits en otras capacidades interpersonales fundamentales parecen estar asociados con el TEL en la infancia.

Es habitual que los menores que presentan TEL tengan adicionalmente impactadas otras áreas como la lectura, la escritura, la conducta o el área social (Bishop y Adams, 1990; Botting, Crutchley y Conti-Ramsden, 1998; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase y Kaplan, 1998). Igualmente, Aram y Nation (1980) hallaron que en el 40% de los preescolares con TEL subsistían las dificultades de lenguaje 4 o 5 años después, aparte de presentar dificultades de aprendizaje (Perona, 2015).

Los niños con dificultades de aprendizaje tienen mayores probabilidades de ser acosados, así como un elevado riesgo de ser rechazados socialmente (Nabuzoka y Smith, 1993; Nabuzoka, 2000; Norwich y Kelly, 2004; Thompson, Whitney y Smith, 1994).

La investigación realizada por Papalexopoulou y Charitaki (2017) a niños con TEL encontraron que presentan serias dificultades para expresarse, carecen de habla espontánea y entorpecimiento en la comprensión del discurso y en la formulación de preguntas además de experimentar complicaciones en la lectura y en su aprendizaje. Tienen problemas en las habilidades sociales pues se enfrentan a diversas dificultades gramaticales y semánticas. Los menores toman en cuenta los sentimientos de los demás, tienen la capacidad cognitiva para comprender los pensamientos y sentimientos de otros. Son bastante solitarios y tienden a jugar solos. Carecen de la capacidad de crear amistades, presentarse a un grupo, hacer comentarios sobre otros, o aceptar los comentarios de otros y también pedir la ayuda de alguien, generalmente reclaman sus necesidades poniéndose nerviosos y usando rabieta, tienen varias dificultades en las emociones, en concentrarse y en la capacidad de llevarse bien con sus pares. No tienen la habilidad para entender a la otra persona y colaborar con él.

Los problemas en el aprendizaje escolar que presentan los menores con TEL resultan en un obstáculo en la vida cotidiana y en la relación con sus compañeros pues la falta de

habilidad para escuchar cuidadosamente al maestro y seguir sus instrucciones crea problemas en la escuela en su aprendizaje y resulta en una gran carga para el docente.

Los niños que presentan TEL permanecen mostrando déficits lingüísticos en la adolescencia, y, en ciertos casos, en la adultez. La gran parte de investigaciones son de carácter retrospectivo evidenciando un porcentaje elevado de problemas que muestran los individuos a lo largo de los años (Ajuriaguerra et al., 1965; Fundudis, Kolvin y Garside, 1979; Garvey y Gordon, 1973; Griffiths, 1969; King, Jones y Lasky 1982; Leonard, 2014; Sheridan y Peckham, 1975; Strominger y Bashir, 1977; Weiner, 1972).

Y más concretamente, los estudios de Redmond y Rice (1998) confirman el riesgo que presentan los menores con problemas del lenguaje en el ámbito social y con sus iguales. Presentar dichos problemas incrementa el acoso hasta en un 36% según los estudios realizados por Knox y Conti-Ramsden (2002) en niños de 11 años.

Se ha descubierto que los niños con dificultades y deficiencias lingüísticas corren un mayor riesgo de sufrir burlas y acoso (Sweeting y West 2001); siendo los niños con tartamudez los más propensos al acoso escolar. Blood, Boyle, Blood y Nalesnik (2010) recopilaron valiosa información sobre estudios anteriores como los de: Langevin, Bortnick, Hammer y Weibe (1998) donde se extrajo que de 28 menores con tartamudez el 57% padeció acoso. Davis, Howwel y Cooke (2002) revelaron que los niños con tartamudez son rechazados frecuentemente y son vulnerables a sufrir acoso escolar en comparación con otros niños. Los menores que tartamudean a menudo son el objetivo de los acosadores en la escuela y presentan dificultades para tener amigos durante sus años escolares (Hugh-Jones y Smith 1999). Logan, Mullins y Jones (2008) examinaron 29 libros de ficción juvenil sobre la exposición de la tartamudez al público lector. Uno de sus resultados fue que, con considerable periodicidad, los personajes que tartamudeaban hallaban mofas, ofensas y comentarios denigrantes de uno o más de los personajes. Dockrell y Howell (2015) cotejan la información y los resultados citados concluyendo que se halla una creciente incidencia de acoso escolar e indudables índices de estrés en menores con problemas del lenguaje (Gracia, 2018).

Las observaciones de Durkin y Conti (2010) ratifican una gran fragilidad ante dificultades emocionales y con sus iguales de los adolescentes con problemas específicos del lenguaje, confrontados con adolescentes de desarrollo típico.

En las investigaciones realizadas por Sweeting y West (2001) hallaron que los niños con dificultades de aprendizaje en las escuelas ordinarias sufren burlas con mayor

frecuencia además de tener menos amistades que sus compañeros, estas diferencias se vuelven más evidentes con la edad. Los menores cuyos padres informaron una enfermedad prolongada o de tipo limitante tenían significativamente más probabilidades de experimentar burlas y acoso frecuentes. Además, de una tendencia constante de victimización, el 39% y el 30% de las personas con dificultades en el habla y la lectura, respectivamente, fueron objeto de burlas y acoso semanal o más, en comparación con alrededor del 15% en general.

Se ha dejado patente que los escolares implicados en situaciones de acoso escolar en el rol de observador suelen mostrar mayores competencias lectoras (Rojas, Méndez y Ruiz-Esteban 2021; Ruiz-Esteban, Méndez y Rojas, 2020). Parece ser que los observadores activos suelen estar informados de las situaciones de acoso escolar y se sitúan entre el rol de agresor y el de víctima. Se trata por lo tanto que escolares que pueden estar en riesgo de ser victimizados ya que suelen defender a la víctima y buscan soluciones para apoyar al víctima y denunciar al agresor (Ortega,2002).

En lo que respecta a los roles de agresor se ha evidenciado que suelen mostrar un menor rendimiento escolar, suelen tener actitudes negativas hacia el estudio y hacia el aprendizaje, inadaptación escolar, rechazo a la escuela (Cerezo, 1998, 2009; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009) lo que puede a su vez estar influyendo en la motivación del alumnado hacia las tareas escolares (Ortega, Del Rey y Gómez, 2002; Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2009); Valle, González-Cabanach y Rodríguez-Martínez (2006) y sobre todo hacia la lectura (Botello Peñaloza, 2016; Rojas et al.,2021).

Finalmente, los escolares que se encuentran implicados en el rol de víctima suelen mostrar a largo plazo problemas o dificultades escolares, falta de concentración, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar (Armas, 2007; Cerezo, 1998; Fernández, 1998) lo que suele incluso perjudicar las relaciones interpersonales, las habilidades sociales, rechazo, soledad e incluso aislamiento provocando baja motivación escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010) que incluso puede afectar a la motivación y el desempeño lector (Botello Peñaloza, 2016; Rojas et al.,2021).

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Los anteriores apartados han dilucidado los conceptos y aspectos más relevantes sobre las habilidades comunicativas, las dificultades en la lectura, los hábitos lectores, así como los fenómenos de convivencia escolar que puedan darse en los centros escolares. Así mismo el análisis de los estudios realizados y de los antecedentes sobre la competencia comunicativa y las prácticas lectoras, haciendo especial hincapié en las dificultades que puedan darse en la lectura y que puedan relacionarse con problemas de convivencia en la escuela permitieron justificar los objetivos de nuestro estudio.

Así, tras lo expuesto, seguidamente indicamos los objetivos del estudio. El objetivo general se subdivide en objetivos específicos. Posteriormente se define la muestra del estudio, las variables, los instrumentos de evaluación, etc. tras lo que se indican los análisis de los resultados.

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. Objetivo general

El objetivo del estudio fue conocer los hábitos e intereses lectores, así como las dificultades lectoras de estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria y su implicación en la convivencia escolar atendiendo a las diferencias sociodemográficas

4.1.2. Objetivos específicos

El objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo Específico 1. Determinar cómo los hábitos lectores y las dificultades lectoras se relacionan con los problemas de convivencia escolar.

Objetivo Específico 2. Determinar las diferencias sociodemográficas (género y edad) en los hábitos lectores y las dificultades lectoras, así como en los problemas de convivencia escolar.

4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

En la investigación intervinieron un total de 326 alumnos escolarizados en Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años de edad (véase Figura 2). Se trata de una muestra representativa de los escolares de segundo ciclo de Educación Primaria de la Región de Murcia con un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%. Puede apreciarse en la tabla 4 los datos descriptivos de los participantes. Puede apreciarse en la tabla 4 que se trata de una muestra muy igualada en lo que respecta al género.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de la muestra del estudio según características sociodemográficas y académicas

Variable		Frecuencia (n=326)	Porcentaje (100%)
Edad	8 años	115	35.3%
	9 años	96	29.4%
	10 años	115	35.3%
Género	Masculino	153	46.9%
	Femenino	173	53.1%

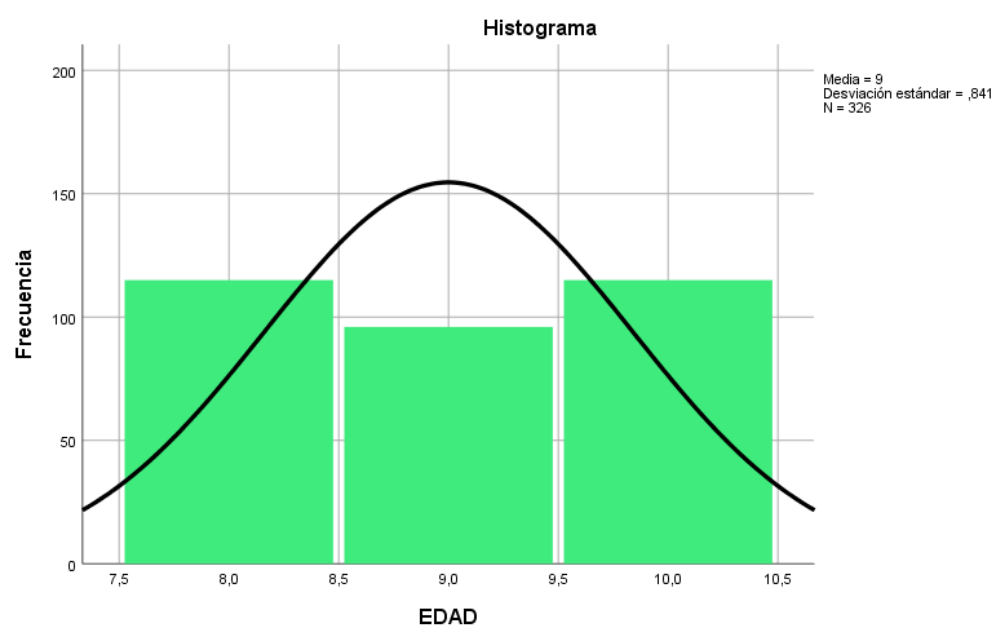


Figura 2. Distribución de los participantes por edad

4.3. VARIABLES DEL ESTUDIO

A continuación, se procede a describir las variables utilizadas en el estudio y que han sido medidas con los instrumentos de evaluación descritos más adelante.

- Características sociodemográficas:
 - Género: variable nominal agrupada en dos niveles: masculino o femenino.
 - Edad: variable cuantitativa continua.
- Motivación hacia la lectura: variable cuantitativa continua.
- Intereses lectores: variable cuantitativa continua.
- Actitudes hacia el estudio: variable cuantitativa continua.
- Actitudes hacia la lectura social o colectiva: variable cuantitativa continua.
- Comportamientos intimidatorios (acosador): variable cuantitativa continua.
- Victimización recibida (acosado): variable cuantitativa continua.
- Observador activo en defensa del acosado: variable cuantitativa continua.
- Acoso extremo/ciberacoso: variable cuantitativa continua.
- Observador pasivo: variable cuantitativa continua.
- Dificultades lectoras: variable cuantitativa continua.

4.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se procede a continuación a la descripción de los instrumentos de evaluación del estudio.

4.4.1 Cuestionario multimodal de interacción escolar

Para el estudio se seleccionó el cuestionario multimodal de interacción escolar elaborado por Caballo et al. (2012). El instrumento consta de 36 ítems en una escala tipo Likert (1=nunca a 4=muchas veces) que permite analizar la frecuencia en la cual el estudiante ha experimentado las situaciones desde el inicio del curso escolar.

El instrumento consta de los siguientes factores:

- Comportamientos Intimidatorios (Acosador): hace alusión a las conductas típicas ejercidas por el acosador, así como comportamientos de respaldo hacia éste.
- Victimización Recibida (Acosado): hace alusión a situaciones de intimidación y acoso experimentado.
- Acoso Extremo/Ciberacoso: se refiere a situaciones de victimización más extremas que el factor de victimización recibida ya que se corresponde a

situaciones que resultan formar parte de un acoso más extremo, menos manejable y de difícil control por parte de la víctima. Del mismo modo, integra situaciones de ciberacoso.

- Observador Activo: este factor hace referencia a situaciones donde un estudiante observador actúa en defensa del estudiante que es acosado.
- Observador pasivo: el factor hace alusión a situaciones en las cuales el estudiante no responde ante escenarios en las cuales aprecia que se está hostigando a un compañero.

En lo que respecta a las propiedades psicométricas, la puntuación Alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario es de 0.81, siendo para nuestro estudio de 0.81. Del mismo modo, el instrumento recaba datos sociodemográficos como el género, el curso y la edad. Asimismo, recaba información sobre los aspectos situacionales del acoso escolar (lugares de ocurrencia).

Tabla 5. Ejemplos de ítems del cuestionario multimodal de interacción escolar

Factores	EJEMPLO DE ÍTEM
Comportamientos intimidatorios	<i>Me he metido con algún compañero (por ejemplo, insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)</i>
Victimización recibida	<i>Me han insultado</i>
Observador activo en defensa del acosado	<i>Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero</i>
Acoso extremo/ciberacoso	<i>Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)</i>
Observador pasivo	<i>Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marcho</i>

4.4.2. Hábitos e interés lectores

Para el estudio se seleccionó la escala sobre actitudes e intereses lectores elaborada por Meirisuo-Storm y Soininen (2012) y validada en versión española por Artola, Sastre y Alvarado (2018). Dicha escala consta de 21 ítems que oscilan en una escala Likert (1=me encanta o me resulta fácil, a 4= lo odio o me resulta muy difícil). Por lo tanto, a menor puntuación existe un mejor nivel. Para el estudio se han usado las siguientes dimensiones del cuestionario:

- Motivación hacia la lectura: hace referencia a la motivación con la cual el estudiante aborda la lectura.
- Intereses lectores: se refiere a los intereses lectores que atraen al estudiante a leer.
- Actitudes hacia el estudio: se refiere a las actitudes hacia el estudio presentadas por el estudiante.
- Actitudes hacia la lectura social o colectiva: hace referencia a las actitudes mostradas por el estudiante sobre la lectura social o colectiva.

La prueba en su conjunto muestra valores de fiabilidad alfa de Cronbach adecuados ($\alpha = 0.89$) siendo valores similares en nuestro estudio ($\alpha = 0.79$). Véase en la tabla 6 ejemplos de ítems.

Tabla 6. Ejemplos de ítems del instrumento actitudes e interés lectores

Dimensiones	EJEMPLO DE ÍTEM
Motivación hacia la lectura	<i>¿Te gusta leer libros?</i>
Intereses lectores	<i>¿Te gusta leer libros que sean de cuentos?</i>
Actitudes hacia el estudio	<i>¿Te gusta leer en voz alta en clase?</i>
Actitudes hacia la lectura social o colectiva	<i>¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?</i>

4.4.3. Test de eficacia lectora

Para el estudio se seleccionó la prueba TECLE (Test de Eficacia Lectora) elaborada por Marín y Carrillo (1999). Se trata de un instrumento que evalúa la eficacia lectora en 64 oraciones en las que falta la palabra final, seguidas de cuatro opciones de respuesta. De este modo, el escolar completa la alternativa correcta descartando los tres distractores que son otra palabra visualmente semejante pero no adecuada y dos no-palabras con semejanza fonológica y/o visual. Por lo tanto, se limita el tiempo de administración a cinco minutos. La prueba permite obtener información sobre la existencia de retraso lector en los escolares.

Esta prueba ha sido ampliamente utilizada mostrando valores adecuados de fiabilidad. En los estudios de González y Domínguez (2018) arrojó un valor alfa de Cronbach de 0.79 y en la prueba de dos mitades valores altos ($r=0.994$).

Dicha escala posee un índice alfa de Cronbach de 0.89 para este estudio. Véase en la tabla 7 ejemplos de ítems.

Tabla 7. Ejemplos de ítems del TECLE

Ítems	EJEMPLO DE ÍTEM
	Tu pelota es de color... rojo/ roco /robo /rojo.

4.5. PROCEDIMIENTO

Para poder efectuar la recolección de los datos fue necesario obtener la autorización del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (véase en Anexo 1). Se trató de un diseño transversal por lo que una vez obtenida dicha autorización se procedió a la elección de los centros por conveniencia dada la disponibilidad de los centros escolares para participar en los estudios. Primeramente, fue necesario una entrevista previa con los equipos directivos y/o de orientación para solicitar su colaboración y promover el acceso a los centros educativos. Tras dicha aprobación se procedió a solicitar el consentimiento informado de los progenitores, así como el asentimiento informado de los menores. Los instrumentos que se han mencionado en el apartado anterior fueron administrados en una sesión de 50-60 minutos con la presencia del investigador para aclarar posibles dudas (véase anexo 2). La contribución del alumnado fue anónima, voluntaria y se mantuvo la confidencialidad durante todo el proceso. Los datos fueron tabulados en una base de datos en el programa estadístico SPSS 24.0.

4.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En primer lugar, fue necesario detectar los casos perdidos de la base de datos. Seguidamente se llevó a cabo la realización de análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) para la descripción de las características sociodemográficas de los participantes. Posteriormente, se utilizaron correlaciones de Pearson y pruebas de comparación de medias t de Student en función de los objetivos planteados en el estudio. Véase en el anexo 3 las frecuencias y porcentajes de cada uno de los factores del estudio.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

Este apartado ha sido ideado de forma que permita mostrar los resultados emanados tras el análisis estadístico de los datos. Por lo tanto, se ha efectuado un análisis descriptivo de los datos y posteriormente se han realizado los análisis estadísticos pertinentes para la concreción de los objetivos formulados.

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

5.1.1. Análisis de las relaciones entre actitudes y hábitos lectores y los problemas de convivencia escolar

Atendiendo al **Objetivo Específico 1**. “Determinar cómo los hábitos lectores y las dificultades lectoras se relacionan con los problemas de convivencia escolar” podemos observar en la tabla 8 que se encontró una correlación significativa positiva entre la motivación hacia la lectura y la implicación en los roles de acosador, acosado, el acoso extremo y observador pasivo. Del mismo modo, se evidenció la existencia de una correlación de Pearson significativa positiva entre intereses lectores y el rol de acosador. En lo que respecta a las actitudes hacia el estudio se identificó una correlación significativa positiva con el rol de acosador, el rol de víctima y con sufrir acoso extremo. Del mismo modo, las actitudes hacia la lectura social o colectiva mostraron una correlación significativa positiva con los roles de acosado y haber sufrido acoso extremo o ciberacoso. (Véase en la tabla 8).

Tabla 8. Correlaciones entre las actitudes y hábitos lectores y la convivencia escolar

	Acosador	Acosado	Observador Activo	Acoso extremo	Observador pasivo
Motivación hacia la lectura	.142*	.193***	.072	.225***	.113*
Intereses lectores	.184**	.059	-.031	.075	.081
Actitudes hacia el estudio	.230**	.279***	-.050	.280***	.050
Actitudes colectivas	.093	.201***	-.041	.207***	.024

En lo referente a la eficacia lectora, se evidenció que el rol de observador activo en defensa de la víctima presentaba correlaciones significativas positivas con los aciertos del TECLE, correlación negativa con los errores cometidos en TECLE y por tanto una correlación positiva con la puntuación de TECLE total. No siendo significativa en el resto de roles de la convivencia escolar (Véase en la tabla 9).

Tabla 9. Correlaciones entre las dificultades lectoras y la convivencia escolar

	Acosador	Acosado	Observador Activo	Acoso extremo	Observador pasivo
Aciertos TECLE	-.010	.039	.149**	.027	-.061
Errores TECLE	.041	-.028	-.165**	-.018	.050
TECLE Total	-.018	.037	.154**	.024	-.058

5.1.2. Análisis de las características sociodemográficas en las dificultades lectoras hábitos lectores y en convivencia escolar.

Con respecto al Objetivo Específico 2. “Determinar las diferencias sociodemográficas (género y edad) en los hábitos lectores y las dificultades lectoras, así como en los problemas de convivencia escolar”

En primer lugar, en lo que respecta a la edad, en el estudio se obtuvo una correlación significativa entre estar implicado en los roles de acosador y acosado, así como en el rol de acto extremo y la edad (Véase Tabla 10).

Tabla 10. Correlaciones entre edad y convivencia escolar

	Acosador	Acosado	Observador Activo	Acoso extremo	Observador pasivo
Edad	.200***	.131**	.103	.155**	.016

En segundo lugar, en el estudio se obtuvo una correlación significativa entre la motivación lectora, los intereses lectores y las actitudes hacia el estudio y la edad (Véase Tabla 11).

Tabla 11. Correlaciones entre la edad y las actitudes y hábitos lectores

	Motivación hacia la lectura	Intereses lectores	Actitudes hacia el estudio	Actitudes colectivas
Edad	.204***	.215***	.134*	.085

En tercer lugar, en lo referente a las dificultades lectoras se obtuvo una correlación significativa entre los aciertos en TECLE y la edad. Asimismo, se evidenció una correlación negativa entre la edad y los errores cometidos en TECLE. Del mismo modo, se encontró una correlación entre el TECLE total y la edad (Véase Tabla 12).

Tabla 12. Correlaciones entre la edad y las actitudes y hábitos lectores

	TECLE	TECLE	TECLE
	Aciertos	Errores	Total
Edad	.259***	-.235***	.254***

En lo referente a las diferencias con respecto al género, en la tabla 13 se puede apreciar que se encontró la existencia de diferencias de medias significativas en la prueba *t* de Student, asumiendo varianzas homogéneas, en intereses lectores y en actitudes hacia el estudio. La media de las niñas fue inferior a la media de los niños lo que indica que las niñas obtuvieron mejores niveles que los niños. En motivación lectora y en actitudes hacia la lectura social o colectiva no se encontraron diferencias significativas en el resto de variables por lo que se asumen que tanto los niños como las niñas mostraban valores similares.

Tabla 13. Diferencias de sexo en función de las actitudes e intereses lectores

Variable	Niño	Niña	<i>t</i>	<i>P</i>
	M(Dt)	M (Dt)		
Motivación hacia la lectura	9.36(3.06)	8.84(2.83)	1.581	n.s.
Intereses lectores	13.52(4.45)	11.77 (3.86)	3.799	0.000
Actitudes hacia el estudio	8.22 (3.36)	7.14 (2.94)	3.063	0.002
Actitudes colectivas	8.39(2.49)	8.12(2.52)	.971	n.s.

Nota: n.s. no significativo

En lo que respecta a los problemas de interacción escolar, se encontró en la prueba *t* de Student, asumiendo varianzas homogéneas, diferencias de medias significativas en función del sexo en los roles de acosador y de acosado. En este sentido, la media de las niñas fue inferior a la media de los niños. Sin embargo, no se encontraron diferencias en el resto de variables analizadas (Véase la tabla 14).

Tabla 14. Diferencias de sexo en función del roles de acoso escolar

Variable	Niña M(Dt)	Niño M (Dt)	t	P
Acosador	14.22(4.13)	13.34 (3.58)	2.078	0.039
Acosado	18.56 (6.10)	17.09(5.50)	2.286	0.023
Observador activo	15.77 (4.90)	15.60 (5.11)	0.316	n.s.
Acoso extremo	8.33(2.84)	8.15(3.08)	0.556	n.s.
Observador pasivo	4.48(1.92)	4.50(2.22)	1.443	n.s.

Nota: n.s. no significativo

En lo referente a las dificultades lectoras, no se encontraron diferencias de medias significativas en la prueba t de Student en la prueba TECLÉ entre los niños y las niñas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de la exposición de los resultados en el anterior apartado, se hace necesario discutir los resultados atendiendo al estudio teórico desarrollado en los primeros capítulos.

El primer apartado se enfoca en discutir como los hábitos lectores y las dificultades lectoras se relacionan con los problemas de convivencia escolar.

En el segundo apartado, se discuten las diferencias sociodemográficas de género y edad en los hábitos lectores y las dificultades lectoras, así como en los problemas de convivencia escolar.

Atendiendo al **Objetivo Específico 1** a continuación se discuten cada una de estos resultados en base a lo aportado por los antecedentes.

En el presente estudio se ha puesto de manifiesto que los escolares que están implicados en el rol de agresor, de acoso extremo o ciberacoso suelen mostrar una menor motivación hacia la lectura. Asimismo, el rol de agresor suele mostrar un menor interés lector y una baja actitud hacia el estudio. Esto está en la línea con las investigaciones que han puesto de manifiesto que los escolares que están implicados en el rol de agresor suelen mostrar un mayor desinterés académico, presentan un bajo aprovechamiento y rendimiento escolar, tienen actitudes negativas hacia el estudio y hacia el aprendizaje (Cerezo, 1998, 2009; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009) lo que supone una baja motivación hacia las tareas escolares (Ortega et al., 2002; Ortega et al., 2009; Valle et al., 2006) y sobre todo hacia la lectura (Botello Peñaloza, 2016; Rojas et al., 2021).

En el estudio realizado se ha evidenciado que los escolares que están implicados en los roles de víctimas presentan una baja motivación hacia la lectura unido a una baja actitud hacia el estudio. Los datos están en la línea de investigaciones previas que han puesto de manifiesto que los escolares que se encuentran implicados en el rol de víctima suelen mostrar problemas o dificultades escolares, falta de concentración, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, etc. (Armas, 2007; Cerezo, 1998; Fernández, 1998) lo que suele incluso perjudicar las relaciones interpersonales, las habilidades sociales, provocar rechazo, soledad e incluso aislamiento lo que puede conllevar a la aparición de una baja motivación escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010) que incluso puede afectar a la motivación y el desempeño lector (Botello Peñaloza, 2016; Rojas et al., 2021).

Así, se encontró que a menor actitud hacia la lectura social o colectiva mayor implicación en los roles de acosado y de acosado extremo o ciberacoso lo que está en la línea con otros estudios realizados (Botello Peñaloza, 2016; Rojas et al., 2021; Ruiz-Esteban et al., 2020). Por lo tanto, los problemas de convivencia entre escolares provocan dificultades en las interacciones, en el clima escolar, lo que a su vez repercute en la motivación de los escolares hacia el aprendizaje y hacia el estudio (Valle et al., 2006).

Se ha dejado patente que los escolares implicados en situaciones de acoso escolar en el rol de observador suelen mostrar una baja motivación escolar. Parece ser que los observadores activos suelen estar informados de las situaciones de acoso escolar y se sitúan entre el rol de agresor y el de víctima. Se trata por lo tanto que escolares que pueden estar en riesgo de ser victimizados ya que suelen defender a la víctima y buscan soluciones para apoyar al víctima y denunciar al agresor (Ortega, 2002).

Tanto el agresor como la víctima leen porque se les inculca el hábito lector, pero ambos se hallan involucrados en problemas de convivencia escolar a diferencia de los observadores activos que defienden a la víctima que no tienen esa motivación lectora. La violencia entre iguales nos da una pista sobre este resultado pues es un fenómeno que ocurre en todos los países (Harel-Fisch et al., 2011). En España, el Informe Nacional sobre Violencia Escolar realizado por el Defensor del Pueblo (AA.VV., 1999) señala un porcentaje de víctimas del 7%, y un 5% de agresores, así como la investigación de Serrano e Iborra (2005) igualmente de ámbito nacional donde se observa mayores índices de violencia pues el número de víctimas aumentó llegando a ser de un 12.5%, mientras que de agresores se amplifica hasta el 7.6%. El maltrato entre iguales se encuentra presente en todos los centros escolares y en todos los niveles de educación, siendo los últimos cursos de Educación Primaria y los primeros de la Educación Secundaria donde se halla mayor incidencia (Cerezo, 2009). Gázquez et al. (2010) puntualizan que los sistemas educativos han presenciado un incesante aumento de casos de acoso, que trae consecuencias graves pues el clima de convivencia escolar se deteriora siendo uno de los problemas que más afecta a toda la comunidad educativa.

Es destacable que se ha encontrado que los observadores activos en defensa de la víctima presentan mayores dificultades lectoras según el TECLÉ. Esto puede deberse a ser estudiantes que apoyan a la víctima y que pueden estar en situación de riesgo de ser victimizados por el acosador o acosadores pues a menudo son etiquetados como los “chivatos” de la clase que los convierte en el blanco de los agresores incrementándose las probabilidades de mostrar dificultades lectoras y problemas de aprendizaje (Aguado,

2005). Los niños con problemas de aprendizaje tienen probabilidades significativamente mayores de ser acosados, así como un mayor riesgo de ser rechazados socialmente (Knox y Conti-Ramsden, 2002; Nabuzoka y Smith, 1993; Nabuzoka, 2000; Norwich y Kelly, 2004; Redmond y Rice, 1998; Thompson, Whitney y Smith, 1994). Se ha descubierto que los niños con dificultades y deficiencias lingüísticas corren un mayor riesgo de sufrir burlas y acoso (Naylor et al, 2012; Sweeting y West, 2001). Las observaciones de Durkin y Conti-Ramsden (2010) ratifican una gran propensión ante dificultades emocionales y con sus iguales de los adolescentes con problemas específicos del lenguaje cotejado con adolescentes de desarrollo típico. La investigación elaborada por Monjas et al. (2014) evidenció que los alumnos con NEE son sumamente descalificados, tienen una pobre popularidad social, se autoperciben más negativamente, se conciben como objeto de malos tratos y son calificados con menor competencia por sus profesores. Las investigaciones realizadas por Sweeting y West (2001) hallaron que los menores con problemas de aprendizaje en las escuelas ordinarias sufren burlas con mayor frecuencia además de tener menos amistades que sus compañeros, estas diferencias se vuelven más evidentes con la edad. Además, existe una tendencia constante de victimización de un 30% y el 39% en personas con dificultades en el habla y la lectura, respectivamente, pues fueron objeto de burlas y acoso semanal o más, en comparación con alrededor del 15% en general. Las probabilidades de burlas y acoso frecuentes se duplican cuando los niños presentan problemas de vista, audición o habla. El informe de la Fundación ONCE (2019) sobre el acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad señala que en 5º y 6º de Educación Primaria hay un mayor porcentaje de acoso escolar y ciberbullying al alumnado con algún tipo de discapacidad. La soledad, el retraimiento, la impopularidad o la victimización también se han asociado con una serie de discapacidades específicas como la visual (Hurre y Aro, 1998), la audición (Stinson et al., 1996) o del lenguaje (Asher y Gazelle, 1999; Fujiki et al., 1996; Hugh-Jones y Smith, 1999). La investigación realizada por Papalexopoulou y Charitaki (2017) a niños con TEL encontraron que presentan serias dificultades para expresarse, carecen de habla espontánea y entorpecimiento en la comprensión del discurso y en la formulación de preguntas además de experimentar complicaciones en la lectura y en su aprendizaje. Estos problemas resultan en un obstáculo en la vida diaria, en la relación con sus compañeros y una gran carga para el docente. Los niños que presentan TEL siguen mostrando déficits lingüísticos en la adolescencia, y, en ocasiones, en la adultez. La gran parte de las investigaciones son de carácter retrospectivo evidenciando un porcentaje elevado de problemas que muestran

los individuos a lo largo de los años (Ajuriaguerra et al., 1965; Fundudis et al., 1979; Garvey y Gordon, 1973; Griffiths, 1969; King et al., 1982; Leonard, 2014; Sheridan y Peckham, 1975; Strominger y Bashir, 1977; Weiner, 1972).

En lo que respecta al **Objetivo Específico 2**, es reseñable que se ha encontrado en el estudio que a mayor edad aumentaba la implicación en los roles de acosador y de acosado y de acosado extremo. Así lo confirman los estudios de Eslea y Rees (2001) a partir de los recuerdos adultos de eventos de acoso escolar que localizan su punto más alto entre los 11 y 13 años de edad. En las investigaciones de Hugh-Jones y Smith (1999) en adultos tartamudos se halló la mayor intensidad de acoso entre los 11 y 13 años. La Fundación Anar en su publicación *Acoso escolar: un estudio sobre el “bullying” según los afectados y líneas de actuación 2016* sitúa la edad media en los 11.9 años. Las investigaciones de Díaz-Aguado et al. (2004) exponen una elevada probabilidad de acoso entre iguales en la adolescencia temprana que en edades posteriores. Al igual que la investigación de Sánchez y Cerezo (2010) que ubican a los agresores y a las víctimas en edades entre los 9 y los 15 años. El *II Informe anual sobre acoso escolar y convivencia escolar de la Comunidad de Madrid*, muestra un porcentaje más elevado de acoso en 4º y 5º de Primaria, disminuyendo en 6º de Primaria y estabilizándose durante toda la Educación Secundaria. Se evidencia una disminución de agresiones físicas según se avanza los años de escolaridad reemplazando este tipo de acoso por actitudes más complejas e indirectas.

Y del mismo modo, a mayor edad se daba un aumento en la motivación lectora, los intereses lectores y las actitudes hacia el estudio. Finalmente, en lo referente a las dificultades lectoras se encontró que conforme aumentaba la edad disminuían los errores cometidos y por lo tanto a mayor edad, mayores aciertos y menos dificultades. En lo correspondiente a las diferencias con respecto al género, se encontró que los niños mostraron menores niveles de intereses lectores y de actitudes hacia el estudio con respecto a las niñas (Artola et al., 2017). Por lo que las niñas obtienen mejores resultados en las puntuaciones de lectura, escritura y ortografía (Melzi y Ely, 2010). En motivación lectora y en actitudes hacia la lectura social o colectiva no se encontraron diferencias significativas en el resto de variables por lo que se asumen que tanto los niños como las niñas mostraban valores similares (Martínez Ramón et al., 2020).

Así lo confirma el informe de la Federación de Gremios de Editores de España (2019) donde el 86.8% de los menores de 6 a 9 años leen libros que no son textos escolares. El 100% de los niños y niñas entre 10 y 14 años y el 93.4 % de los adolescentes entre 15 y 18 años lee libros además de representar al grupo que más lee páginas web,

artículos o textos extensos en redes sociales. En sus ratos libres, el 86.2 % de los niños y niñas entre 10 y 14 años lee, y el 77.1% lo hace habitualmente, siendo el mayor grupo de lectores.

En lo que respecta a los problemas de interacción escolar, se encontró que los niños se implicaban más en los roles de acosador y de acosado que las niñas pues como señala Olweus (1998) frecuentemente los agresores en su mayoría son chicos, pues las chicas participan en agresiones psicológicas, con actos más sutiles y delicados que los protagonizados por los varones. Así lo confirman (Garaigordobil et al., 2014; Ortega, 1994). Los chicos tienen mayor porcentaje de estar implicados en el acoso escolar tanto como agresores y como víctimas (Cerezo y Ato, 2010; Postigo et al., 2009; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2005). El estudio de Benítez y Justicia (2006) señala que los agresores masculinos maltrataban en un 80% a víctimas masculinas y a un 60% de víctimas femeninas. Olweus (1998) ratifica que los niños se encuentran involucrados en el papel de acosado tras las investigaciones elaboradas en Noruega y Suecia se descubrió que los niños parecían más involucrados que las niñas a sufrir bullying, sobre todo en la Educación Primaria. El estudio de Suárez et al. (2020) que realizan un análisis de los predictores de ser víctima de acoso escolar tomando en cuenta la variable sociodemográfica, señalan que los niños son más proclives a ser víctimas de bullying que las niñas. Esto puede ocurrir pues ellos son más agresivos e impulsivos que las niñas y, por consecuencia, se hallan envueltos en más conflictos y cuentan con escaso apoyo social.

En lo referente a las dificultades lectoras, no se hallaron diferencias de medias significativas en la prueba TECLÉ entre los niños y las niñas. Por lo que tanto niños como niñas mostraron valores similares.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

El estudio ha permitido analizar cada uno de los objetivos específicos planteados. De tal manera que vamos a extraer las principales conclusiones del estudio.

Primeramente, se señalan las conclusiones referentes a los hábitos lectores y las habilidades comunicativas y su relación con los problemas de convivencia escolar.

En segundo lugar, se indican las conclusiones concernientes a las diferencias sociodemográficas de género y edad en los hábitos lectores, las dificultades lectoras y los problemas de convivencia escolar

Para concluir se proponen unas conclusiones generales del estudio, lo que permite conseguir un panorama global de los resultados logrados.

7.1. LOS HÁBITOS LECTORES, LAS DIFICULTADES LECTORAS Y SU RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

En la investigación se descubrió que, a menor motivación hacia la lectura, los escolares estaban más implicados en los roles de acosador, de acosado, de acoso extremo o ciberacoso y en el rol de observador pasivo lo que está en la línea con los datos de estudios anteriores (Botello Peñaloza, 2016; Rojas et al., 2021; Ruiz-Esteban et al., 2020). De la misma forma, se evidenció que a menor interés lector aparecía una mayor implicación en el rol de acosador. Además, se encontró que, a menores actitudes hacia el estudio, existía una mayor implicación en los roles de acosador, en el rol de víctima y de víctima como acoso extremo. Así, se encontró que a menores actitudes hacia la lectura social o colectiva mayor implicación en los roles de acosado y de acosado extremo o ciberacoso.

Tanto el agresor como la víctima leen porque se les infunde el hábito lector, pero se encuentran implicados en problemas de convivencia escolar. La violencia entre iguales nos da un indicio sobre este resultado pues es un fenómeno que ocurre en todos los países. En España las estadísticas muestran que este problema que va en aumento. En el año 1999 el porcentaje de víctimas era del 7%, y un 5% de agresores para el año 2005 estos datos habían aumentado considerablemente pues el número de víctimas fue de un 12.5%, mientras que de agresores se intensificó hasta el 7.6%. El maltrato entre iguales se encuentra presente en todos los centros escolares y en todos los niveles, existiendo mayor incidencia en los últimos cursos de Educación Primaria y los primeros de la Educación Secundaria. En los últimos años el sistema educativo ha constatado un incremento del

acoso entre iguales, que trae consigo graves consecuencias pues el clima de convivencia escolar se ve perjudicado siendo una de las mayores dificultades que presentan los centros escolares y que aqueja a toda la comunidad educativa.

Se debe destacar que se ha encontrado que los observadores activos en defensa de la víctima presentan mayores dificultades lectoras según el TECLE. Esto puede deberse a ser estudiantes que apoyan a la víctima de acoso y que pueden estar en una posición de riesgo de ser victimizados por el acosador o acosadores pues frecuentemente son etiquetados como los “*soplones*” de la clase, así se convierten en el *blanco fácil* para los agresores por mostrar alguna característica que los diferencia del resto de sus compañeros, incrementándose las probabilidades de mostrar dificultades lectoras y problemas de aprendizaje. Estos escolares tienen significativamente mayores probabilidades de ser acosados y de ser rechazados socialmente. Los escolares que presentan dificultades y deficiencias lingüísticas son más susceptibles de sufrir burlas y acoso. Los niños tartamudos son más propensos al acoso escolar. Los niños y adolescentes con dificultades específicas del lenguaje tienen mayor propensión de situaciones graves emocionales y con sus iguales, comparados con adolescentes de desarrollo típico. Los estudiantes con NEE son más despreciados, tienen una pobre reputación social, se juzgan de manera negativa, son víctimas de maltrato y son calificados como menos competentes por sus maestros. La soledad, el retraimiento, la impopularidad o la victimización también se han asociado con una serie de discapacidades específicas como: la visual, la auditiva o la discapacidad del lenguaje. Los menores con TEL muestran serias dificultades para expresarse, carecen de habla espontánea y entorpecimiento en la comprensión del discurso y en la formulación de preguntas además de experimentar complicaciones en la lectura y en su aprendizaje. Estos problemas resultan en un obstáculo en la vida cotidiana, en la relación con sus compañeros y una gran carga para el docente. Los niños que presentan TEL siguen mostrando déficits lingüísticos en la adolescencia, y, en ciertos casos, en la madurez. Los menores con problemas de aprendizaje en las escuelas ordinarias sufren burlas con mayor frecuencia además de tener menos amistades que sus compañeros, convirtiendo estas diferencias más evidentes con la edad. Además, existe una tendencia constante de victimización en personas con dificultades en el habla y la lectura. La mayoría de investigaciones son de carácter retrospectivo evidenciando un porcentaje elevado de problemas que muestran los individuos a lo largo de los años. Los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria es donde se encuentra un mayor porcentaje de acoso escolar y *ciberbullying* al alumnado con alguna clase de discapacidad. El número de víctimas de

maltrato escolar puede ascender hasta el triple entre los estudiantes con alguna discapacidad.

7.2. DIFERENCIAS SOCIODEMOGRÁFICAS (GÉNERO Y EDAD) EN LOS HÁBITOS LECTORES Y LAS DIFICULTADES EN LA LECTURA Y LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

En el estudio se ha encontrado que a mayor edad aumentaba la implicación en los roles de acosador y de acosado y de acosado extremo. Así lo confirman varios estudios a partir de los recuerdos adultos de sucesos de bullying que localizan su punto más alto entre los 11 y 13 años de edad. Las investigaciones en adultos con tartamudez hallaron que entre los 11 y 13 años el acoso fue particularmente intenso. Las indagaciones sitúan la edad media en los 11.9 años. Las pesquisas exponen una mayor probabilidad de acoso entre iguales en la adolescencia temprana que en edades posteriores ubicando a los agresores y a las víctimas en edades entre los 9 y los 15 años. Los niveles escolares en donde se muestra un porcentaje más elevado de acoso son 4º y 5º de Primaria, disminuyendo en 6º de Primaria y estabilizándose durante toda la Educación Secundaria. Se evidencia una disminución de agresiones físicas según se avanza los años de escolaridad, pero se reemplaza este tipo de acoso por actitudes más complicadas e indirectas.

Y del mismo modo, a mayor edad se daba un decremento en la motivación lectora, los intereses lectores y las actitudes hacia el estudio. Finalmente, en lo referente a las dificultades lectoras se encontró que conforme aumentaba la edad disminuían los errores cometidos y por lo tanto a mayor edad, mayores aciertos y menos dificultades. En lo respecta a las diferencias referentes al género, se encontró que los niños mostraron menores niveles de intereses lectores y de actitudes hacia el estudio con respecto a las niñas. Las niñas obtienen mejores resultados en las puntuaciones de lectura, escritura y ortografía (Artola et al., 2017; Melzi y Ely, 2010). En motivación lectora y en actitudes hacia la lectura social o colectiva no se encontraron diferencias significativas en el resto de variables por lo que se asumen que tanto los niños como las niñas mostraban valores similares (Martínez Ramón et al., 2020).

Así lo confirma el informe de la Federación de Gremios de Editores de España (2019) donde el 86.8% de los niños de 6 a 9 años leen libros diferentes a los textos escolares. El 100% de los niños y niñas entre 10 y 14 años lee libros. En sus horas de ocio,

el 86.2 % de los niños y niñas entre 10 y 14 años lee, y el 77.1% lee por gusto y habitualmente, siendo la población que más lee en el país.

En lo que respecta a los problemas de interacción escolar, se encontró que los niños se implicaban más en los roles de acosador y de acosado que las niñas pues comúnmente los agresores en su mayoría son chicos ya que tienen mayor porcentaje de estar implicados en el acoso escolar tanto como agresores y como víctimas. El estudio de Benítez y Justicia (2006) señalan que los agresores masculinos maltrataban en un 80% a víctimas masculinas y a un 60% de víctimas femeninas. Olweus (1998) corrobora que los niños se implican en el rol de acosado tras las investigaciones elaboradas en Noruega y Suecia donde se descubrió que los niños parecían estar más expuestos que las niñas a sufrir bullying, sobre todo en la Educación Primaria. Así lo confirma la investigación de Suárez et al (2020) tras realizar un análisis de los predictores de ser víctima de violencia escolar tomando en cuenta la variable sociodemográfica, se halló que los niños suelen estar más implicados como víctimas de acoso escolar que las niñas. Esto puede ser debido a que ellos son más agresivos e impulsivos que las niñas y, así pues, se encuentran implicados en mayores disputas y obtienen menos asistencia social.

En lo referente a las dificultades lectoras, no se encontraron diferencias de medias significativas en la prueba TECLA entre los niños y las niñas. Por lo que tanto niños como niñas mostraron valores similares.

CAPÍTULO 8. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCION

En este apartado final se persigue realizar una cavilación sobre la aplicabilidad de la investigación tanto en su ámbito teórico como práctico. De igual manera, se presenta las restricciones encontradas en el estudio lo que posibilitará plantear futuras líneas de investigación.

8.1. APLICABILIDAD

El estudio propuesto ha dado cumplimiento a los objetivos trazados, exponiendo un marco teórico que abarca lo referente a las habilidades comunicativas, los hábitos lectores y los problemas que pueden presentarse en la convivencia escolar.

En el ámbito educativo vigente es notable la aplicabilidad e implicaciones no solo a nivel teórico, pues esta investigación permitirá dar pie a futuros estudios, en el terreno práctico se podrá llevar a cabo las medidas necesarias para mejorar tanto en el ámbito lector como en el de la convivencia escolar.

Este estudio da luz sobre los hábitos e intereses lectores de los menores de tercer ciclo de Primaria además de determinar cómo estos se relacionan con los problemas de convivencia escolar. Por consiguiente, al conocerlos es viable plantear propuestas de mejora, o en caso imperioso de intervención dirigidas a la familia, a la escuela, o a ambos, promoviendo la comunicación y la mejora de la convivencia con todos los miembros de la comunidad educativa.

En lo que respecta al nivel escolar, se procuraría de obtener el desarrollo general del niño, fomentando y reforzando el hábito lector, así como promoviendo el respeto y la armonía en las relaciones sociales, pues esto no solo trascenderá en su rendimiento académico sino también optimizando la convivencia (UNESCO,2019). A nivel familiar, las acciones irían enfocadas a habituar y reforzar la lectura promoviendo e incentivando al goce y disfrute estético del niño, así como el conocimiento y la prevención ante problemas que se puedan presentarse en la convivencia escolar. En este sentido, será indispensable educar y proveer valores, opiniones y posturas contrapuestas al involucramiento del acoso escolar en el aula. Además, se haría especialmente ahínco en el profesorado de Educación Primaria, para que pueda detectar problemas tanto en el área del lenguaje como en el de la convivencia (Mora et al., 2016).

Por lo tanto, se hace preciso diseñar e implantar programas para la mejora de la convivencia y sobre todo enfocados a alumnado con necesidades (González-Calatayud, Roman-García y Prendes-Espinosa, 2021).

8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Esta investigación se ha ejecutado de manera precisa, ya que al tratarse de una tesis doctoral se ha considerado a una única comunidad autónoma del país. Asimismo, los instrumentos de evaluación se han centrado exclusivamente en el alumnado, sin recopilar información de los maestros y la familia. Se trata por lo tanto de instrumentos que pueden verse afectados por la deseabilidad social.

Del mismo modo, cabe destacar que la situación sanitaria ocasionada por la COVID -19 no ha posibilitado recoger toda la muestra inicialmente prevista.

En lo referente a la eficacia lectora, nuestra investigación se ha enfocado en examinar las dificultades lectoras por lo que sería necesario ampliar el repertorio de instrumentos utilizados para acrecentar la detección de las mismas. Así mismo en lo pertinente a los menores con dificultades de aprendizaje y de discapacidad.

8.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Considerando las limitaciones citadas en la anterior sección, se esbozan futuras líneas de investigación enfocadas a cubrir las mencionadas limitaciones.

Sería de interés analizar la etapa de Educación Infantil para conocer cómo evolucionan los intereses y la motivación hacia la lectura (Delgado et al., 2020) ya que son escasos los estudios en dicha etapa escolar (Vicente-Yagüe y González Romero, 2019) así como los problemas de convivencia entre escolares. Por lo que sería propicio planear un estudio que permita un seguimiento de los estudiantes a nivel longitudinal.

Igualmente, sería importante llevar a cabo estudios sobre el alumnado con dificultades en el lenguaje, así como problemas de tipo comunicativo y cómo repercute en la convivencia escolar. Resultaría interesante realizar estudios de carácter retrospectivo con individuos que presenten trastornos del lenguaje y como este problema trascendió en el clima del aula en los años de Educación Primaria y Secundaria. Asimismo, sería propicio obtener información desde el enfoque de los maestros y de las familias. Sería atractivo presentar el estudio obteniendo información relevante de los menores involucrados en el papel de víctimas, acosado y acosador y saber cómo estos evolucionan. En lo referente a

literatura sería sustancial que se efectúe investigaciones sobre textos con tópicos inclusivos ya que la literatura infantil puede emplearse para fomentar y promover valores y posturas positivas hacia las personas con NEE, así como conocer la experiencia docente al trabajar con literatura en la que esté presente este tema para analizar las posibilidades educativas que nos pueden ofrecer este tipo de textos (Rojas et al., 2018).

Sería, preciso informarse y conocer la opinión de grupos y colectivos de personas con NEE de diferentes contextos y edades para efectuar un registro y conocer cuáles son sus propuestas de obras literarias referente a inclusión y diversidad para que de este modo se sientan debidamente representadas. En lo relativo a los instrumentos de medida, sería conveniente completar la información recolectada recurriendo por ejemplo a otros instrumentos o pruebas tales como: ACL (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001), PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996), PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez y Ruano y Arribas, 2014) o el test LEE (Defior et al., 2006), vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2010), entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo: Madrid.
- AA.VV. (2019). *Federación de Gremios de Editores de España. Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. Madrid.
- Adler, M. y Doren, C. (1996). *Cómo leer un libro*. España. Editorial Debate.
- Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicobema*, 549-558
- Ajuriaguerra, J., Jaeggi, A., Guignard, F., Kocher, F., Maquard, M., Roth, S. y Schimid, E. (1965). Evolution et pronostic de la dysphasie chez l'enfant. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 8, 291-352.
- APA (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Aram, D. y Nation, J. (1980). Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Journal of Communication Disorders*, 13, 159-170.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Wolters Kluwer.
- Artigas, J. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 1,115-124.
- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 11-26. doi:10.13042/Bordon.2016.37925
- Artola, T., Sastre, S. y Alvarado, J.M. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11, 141-157.
- ASHA (1980). Definitions for Communicative disorders on differences. *ASHA*, 22, 317-318.
- Asher, S. y Gazelle, H. (1999) Loneliness, peer relations and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorder*, 19, 16-23.
- Azzerboni, D. (2007). *¿Por dónde comenzar? Antes y después de que lleguen los chicos*. Argentina: Novedades Educativas.
- Babarro, J. M., Ruiz Espinosa, E. y Martínez Arias, R. (2014). *Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: Un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la secundaria*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

- Baker, L. Serpell, R. y Sonnenschein, S. (1995). Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In L. M. Morrow (Ed.), *Family literacy: Connections in schools and communities* (pp. 236-252). Newark, DE: International Reading Association.
- Becker-Bryant, J. (2010). El lenguaje en contextos sociales. En Berko y Bernstein. *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 81-93
- Bishop, D. V. M. y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Black, B. y Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and childrens social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M. y Nalesnik, G. R. (2010). Bullying in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 35, 92-109.
- Botello Peñaloza, H. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Zona próxima*, 24, 1-12. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.720>
- Botting, N., Crutchley, A. y Conti-Ramsden, G. (1998). Educational transitions of 7-year-old children with SLI in language units: a longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33(2), 177-197.
- Brinton, B., Fujiki, M. y Higbee, L.M. (1998) Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 41: 1193-1206.
- Brun, C., García, A. y Jódar, M. (2005). Trastornos del lenguaje. En Jódar, Barroso, Brun, Dorado, García, Martín y Nieto. *Trastornos del lenguaje y la memoria*. Barcelona: Eureka Media, SL.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Argentina: Aique Grupo Editor.

- Cassany, D., Luna, M. y Sáenz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, e Irif, S.L
- Carrillo, M.S., Alegría, J., Miranda, P. y Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4, 35-44.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Grao.
- Cerezo F. (2009). Bullying. Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology*, 367-378.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León*, 353-357.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.
- CERMI (2017). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Cohen, N.J., Barwick, M., Horodezky, N., Vallance, D.D. e Im, N. (1998) Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36: 865–78.
- Colomer, T. (2008). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejería de Educación e Investigación. (2017). *Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa.
- Correa. M. (2008). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Revista Foro Universitario*, 13 (44), 83-87.
- Craig, H.K. y Washington, J.A. (1993) Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 322–337.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.

- Davis, S., Howell, P. y Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 939–947.
- Defensor del Menor de Andalucía (2016). *Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas*.
- Defior, C.S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. y Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Del Barrio, C. y van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118.
- Delgado, M.D., Méndez, I. y Ruiz Esteban (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13, 177-186.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116. doi:10.18239/ocnos_2014.12.05
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dockrell, J. E. y Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with speech, language and communication difficulties. *British Journal of Special Education*, 42(4), 412-428.
- Domínguez Chillón, G. y Barrio Valencia, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.
- Durkin, K. y Conti, G. (2010) Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2) 105–121.
- Ely, R. y McCabe, A. (1994). The language play of kindergarten children. *First Language*, 14, 19-35.

- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children more likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology y Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Fernald, A. (1992). *Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: An evolutionary perspective*. In J. H. Barkow, L. Cosmides, and J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (p. 391-428). Oxford University Press.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narce.
- Fujiki, M., Brinton, B. y Clarke, D. (2002) Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102–11.
- Fujiki, M., Brinton, B. y Todd, C.M. (1996) Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 27, 195–202.
- Fundación ANAR (2016). *Acoso escolar: un estudio sobre el “bullying” según los afectados y líneas de actuación 2016*. Madrid: Fundación ANAR.
- Fundación ONCE (2019). *Acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Fundudis, T., Kolvin, I. y Garside, R. F. (1979). *Speech Retarded and Deaf Children: Their Psychological Development*. Londres: Academic Press.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. y Martínez Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 83-93.
- García, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Garvey, M. y Gordon, N. (1973). A follow-up of children with disorders of speech development. *British Journal of Communication Disorders*, 8, 17-28.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychológica*, 9, 371-380.

- Gee, J. P. (2002). A sociocultural perspective on early literacy development. In S.B. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 30-42). New York: Guilford Press.
- Gleason, H. A. (1955). *An introduction to descriptive linguistics*. New York: Henry Holt.
- González, V. y Domínguez, A.B. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(1), 1-19.
- González-Calatayud, V., Roman-García, M. y Prendes-Espinosa, P. (2021). Knowledge about Bullying by Young Adults with Special Educational Needs with or without Disabilities (SEN/D). *Frontiers in Psychology*, 11:622517.
- Gracia, L. (2018). *Bullying y trastornos del lenguaje* (tesis de maestría). Universidad de Zaragoza. Aragón.
- Griffiths, C. P. S. (1969). A follow up of children with disorders of speech. *British Journal of Disorders of Communication*, 4, 46-56.
- Grove, J., Conti-Ramsden, G. y Donlan, C. (1993) Conversational interaction and decision-making in children with specific language impairment. *European Journal of Disorders of Communication*, 28, 141-52.
- Guerrero, L. (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México: Universidad Iberoamericana.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M.A., Gottman, J.M. y Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-89.
- Gutiérrez, I. (2020). La investigación sobre acoso a personas con diversidad funcional. En Prendes y González. *Acoso y ciberacoso en la escuela: la vulnerabilidad de las personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Octaedro.
- Hadley, P.A. y Rice, M.L. (1991) Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-17.
- Hage, S. R. D. V., Cendes, F., Montenegro, M. A., Abramides, D. V., Guimarães, C. A. y Guerreiro, M.M. (2006). Specific language impairment: linguistic and neurobiological aspects. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 64(2A), 173-180.
- Hannán, F. (2012). *Análisis de obras contemporáneas de la literatura infantil y juvenil*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

- Harel-Fisch, Y., Walsh, S., Fogel-Grinwald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M. -Miembros del HBSC Violence and Injury Prevention Focus Group- (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescent*, 34, 639-652.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Hirsh-Pasek, K., Kemler-Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., Cassidy, K. W., Druss, B. y Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, 26, 269–286.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796.
- Holzbauer, J. y Conrad, C. (2010). A typology of disability harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3): 143-154.
- Hugh-Jones, S. y Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Hurree, T. y Aro, H. (1998) Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 73-78.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Hammondsworth, UK: Penguin.
- Ikiza, F. E. y Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 5, 2338–2342.
- Ingram, D. (1976). *Phonological disability in children*. Edward Arnold, London.
- Jané, M. C. (2001). *Llenguatge i psicopatologia de la infantesa i l'adolescència*. Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jarvis, E. (2004). Learned Birdsong and the Neurobiology of Human Language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1016, 749-777.
- Kamiloff, K. y Kamiloff-Smith, A. (2001). *Hacia el lenguaje del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemple, K. Speranza, H. y Hazen, N. (1992). Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relationships in the preschool years. *Merill-Palmer Quarterly*, 38, 364-381.
- King, R., Jones, D. y Lasky, E. (1982). In retrospect: A fifteen year follow-up of speech-language disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13, 24-32.

- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2002). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 1, 1-12.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T. y Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de los “falsos lectores”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 43-60. doi:10.18239/ocnos_2005.01.04.
- Leiva, I. y Vázquez, J. (2017). *Manual práctico de patología del lenguaje: Evaluación e intervención en adultos y niños*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lennenberg, E.H. (1981). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.
- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2000) The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 583–601.
- Lindsay, G., Dockrell, J. y Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 811–28.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Logan, K.J., Mullins, M.S. y Jones, K.M. (2008). The depiction of stuttering in contemporary juvenile fiction: Implications for clinical practice. *Psychology in the Schools*, 45, 609-626.
- Manguel, A. (1996). *Una historia de lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, J. y Carrillo, M. (1999). *Test colectivo de eficacia lectora (TECLE)*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.
- Marina, J. y Válgoma, M. (2007). *La magia de leer*. España: Debolsillo.
- Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.

- Martínez- Ramón, J.P., Méndez, I., Rojas, I., Ruiz Esteban, C., Cepeda Villavicencio, V. y García Fernández, J.M. (2020, noviembre). *Actitudes y hábitos lectores en función del género en educación primaria* Presentado en el VI Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Asociación Universitaria de Educación y Psicología, University of Scientific Formation Psychology and Education Research, Madrid.
- Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005) Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38, 143–62.
- Meirisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Meirisuo-Storm, T. y Soininen, M. (2012). Young boy`s opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *In ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118). IATED.
- Melzi, G. y Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en los años escolares. En Berko y Bernstein. *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Méndez, I., Liccardi, G. y Ruiz- Esteban (2020). Mechanisms of Moral Disengagement used to Justify School Violence in Sicilian Primary School. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 682–691.
- Michaels, S. (1991). The dismantling of narrative. In A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 303-351). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30, 499-511.
- Moore, D. y Jefferson, J. (2005). *Manual de Psiquiatría Médica*. Madrid: Elsevier.
- Mora, J., Galán, A. y López, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en la lectura de alumnado de 1º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 375-391.
- Nabuzoka, D. (2000). *Children with Learning Disabilities: social functioning and adjustment*. Oxford: BPS Blackwell Publishing.
- Nabuzoka, D. y Smith, P. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1.435-1.448.
- Naylor, P. B., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D. y Walters, S. J. (2012). Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files. *ESRC end of award report*, RES-000-22-3801. Swindon: SRC.

- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2003). *How Picture Book Work*. New York: Garland Publishing.
- Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Colombia: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Norwich, B. y Kelly, N. (2004). Pupils views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 3-65.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid. Morata.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (coord.) (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M^a. (2009). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortiz-Salazar, M.A. y Peña, J.M (2019) La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117.
- Papalexopoulou, A. y Charitaki, G. (2017) Social Skills of Children with Specific Language Impairment: Occupational and Speech Therapists Perceptions. *Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST)*, 1(5)192-198.
- Paraíso, I. (1988). *Comentario de textos poéticos*. Gijón / Valladolid: Júcar / La Aceña.
- Pastor, Y., Quiles, Y. y Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del Social Support Scale for Children de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27(1), 39-53.
- Pearson, M. (2017). *Dislexia una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.

- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 131-150.
- Peña, M. (2010). *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Perona, L. (2015). *Desarrollo gramatical en niños con trastorno específico del lenguaje: el género gramatical* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Pestcher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between students' attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Place, K. y Becker, J. (1991). The influence of pragmatic competence on the likeability of grade school children. *Discourse Processes*, 14, 227-241.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorel, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. (2005). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patologías en el niño y el adulto*. Barcelona. Masson.
- Rapin, I. (1996). Practitioner review: Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(6), 643-655.
- Redmond, S. y Rice, M. (1998). The socioemotional behaviours of children with SSLD: Social adaptation or social deviance?. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 688-700.
- Reeder, K. y Shapiro, J. (1997). Childrens attributions of pragmatic intentions and early literacy. *Lenguaje Awareness*, 6, 17-31.
- Rivers, I. (1999). Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the *Inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities*, University College, London.
- Rojas, I., Méndez, I. y Ruiz – Esteban (2018, noviembre). *Álbumes ilustrados. Una aproximación estética y visual a los textos con temática inclusiva*. Presentado en el I Congreso Nacional ISEN a la Vanguardia en Educación. Universidad de Murcia, ISEN Centro Universitario, Murcia.
- Rojas, I., Méndez, I. y Ruiz - Esteban (2021). Dificultades lectoras y problemas de convivencia en el alumnado de Educación Primaria. *Psicología.com*, 25, 1-16.

- Romera, J. (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid: UNED.
- Romero, S. (2013). La lectura compartida en el preescolar como estrategia para el desarrollo de la oralidad y la alfabetización emergente en poblaciones típicas y atípicas. *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia*, 300-315.
- Rothenberger, A. (1986). Aphasia in children. *Fortschr Neurol Psychiatr*, 54(3), 92-98.
- Rubin, K., Bukowski, W. y Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Ruiz-Esteban, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo, *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp.69-83). Madrid: Pirámide.
- Ruiz- Esteban, C., Méndez, I. y Rojas, I (2020, noviembre). *Roles implicados en acoso escolar, actitudes y hábitos lectores* Presentado en el VI Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Asociación Universitaria de Educación y Psicología, University of Scientific Formation Psychology and Education Research, Madrid.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8(3), 1015-1032.
- Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y su didáctica*. Barcelona: Paidós.
- Sarduní, M., Rostán, C. y Serrat, L. (2008). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sastrías, M. (1997). *Caminos a la lectura*. México: Editorial Pax México.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.
- Sheridan, M. y Peckman, C. (1975). Follow-up at 11 years of children who have marked speech defects at 7 years. *Child: Care, Health and Development*, 1, 157-166.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child y Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. y Hemphill, L., (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sojos, C. (2013). *Así se hace una mamá*. Ecuador: Grupo Editorial Norma.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Soprano, A. M. (2011). *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Stampe, D. (1979). *A Dissertation on Natural Phonology*. New York: Garland.
- Stinson, M., Whitmire, K. y Kluwin, T. (1996). Self-perceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 132-143.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. y Kaplan, C. A. (1998). Language impaired pre-schoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Strasser, K. (2013). Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar? *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia*, 317-331.
- Strominger, A. Z. y Bashir, A. S. (1977). A nine-year follow-up of language-delayed children. Paper presented to the *American Speech and Hearing Association*, Chicago.
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ceac educación secundaria. Barcelona: Ceac.
- Sweeting, H. y West, P. (2001) Being Different: Teasing and Bullying Correlations at 11 Years of Age. *Research Papers in Education*, 16, 225-246.
- Taberero, R. (2006). *Contar en Aragón: palabra e imagen en el discurso infantil y juvenil*. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Tabors, P. O., Roach, K. A. y Snow, C.E. (2001). Home language and literacy environment: Final results. In D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 111-138). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Tapper, K. y Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 123-145.
- Tejeda, I. (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. España: Universidad de Castilla.
- Thompson, D., Whitney, I. y Smith, P.K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools, *Support for Learning*, 9, 103-106.
- Toyna, B. y Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: a study of mainly white primary schools*. London: Routledge.
- Tresgallo, S. (2008). Violencia escolar “bullying” documento para padres y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 328-333.
- UNESCO (2019). *Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vallance, D.D., Im, N. y Cohen, N.J. (1999) Discourse deficits associated with psychiatric disorders and with language impairments in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 693–705.
- Valle, A. González-Cabanach, R. y Rodríguez-Martínez S. (2006). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE): “Del dicho al hecho...”. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 135-138.
- Vicente-Yagüe, M^a.I. y González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Weiner, P. (1972). The perceptual level functioning of dysphasic children: A follow-up study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 15, 423-438.
- Weinstein, P. (2010). *La sala de dos años: cuando dejan de ser bebés*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Weizman, Z.O. y Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.

- Wechsler, D. (2010). *Test de inteligencia para niños (WISC IV)*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Whitney, I., Smith, P. K. y Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith and S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp.213-240). Londres: Routledge.
- Windsor, J. (1995). Language impairment and social competence. In M. Fey, J. Windsor, y S. Warren (Eds), *Language intervention: Preschool through the elementary years* (Vol. 5, Communication and Language Intervention Series) (pp. 213-238).
- Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K. y Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 770-786.
- Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behavior: a gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7-8), 525-555.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 6, 7-20.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora*. España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Zaparaín, F. y González, L.D. (2010). *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid/Universidad de Castilla La Mancha.

ANEXOS

ANEXO 1. Carta de autorización del comité de ética

ANEXO 2. Pruebas utilizadas en el estudio

Adaptación al castellano del Cuestionario de Merisuo-Storm y Soininen

Presentación y formato de respuesta:



Relación de preguntas incluidas en el cuestionario:

- 1.- ¿Te gusta leer libros?
- 2.- ¿Te gusta leer libros que sean de cuentos?
- 3.- ¿Te gusta leer libros de aventuras?
- 4.- ¿Te gustan los libros que tienen muchos dibujos?
- 5.- ¿Te gusta que los personajes de los cuentos sean buenos y felices?
- 6.- ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?
- 7.- ¿Te gusta ir a la biblioteca?
- 8.- ¿Te gustó aprender a leer?
- 9.- ¿Te gustó aprender a escribir?
- 10.- ¿Te gusta hacer ejercicios y actividades sobre algo que has leído?
- 11.- ¿Te gusta hacer deberes o tareas escolares en casa?
- 12.- ¿Te gusta hablar de los libros que lees con tus amigos?
- 13.- ¿Te gusta hacer los trabajos y actividades de clase con un/a compañero/a?
- 14.- ¿Te gusta leer en voz alta en clase?
- 15.- ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?
- 16.- ¿Te gusta leer con un/a compañero/a?
- 17.- ¿Te resulta fácil leer?
- 18.- ¿Te resultó fácil aprender a leer?
- 19.- ¿Te resulta fácil entender los libros que lees en el colegio?
- 20.- ¿Entiendes bien las palabras que lees?
- 21.- ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?



<i>Nombre</i>						A	E	T
<i>Fecha</i>		<i>Curso</i>		<i>Fecha Nacimiento</i>				R

INSTRUCCIONES

La prueba que va a realizar consiste en completar frases a las que le falta una palabra. En cada ejercicio se presentará una frase a la que le falta la última palabra. Debajo de la frase aparecerán cuatro opciones para completar la frase. Ud. debe elegir entre esas opciones aquella que considere más correcta para completar la frase presentada.

Veamos un ejemplo:

1. Tu pelota es de color ... <input type="checkbox"/> rogo <input type="checkbox"/> roco <input type="checkbox"/> robo <input type="checkbox"/> rojo
--

La respuesta correcta está en la cuarta opción: rojo. Fíjese que las otras opciones no son válidas bien porque no son palabras reales o bien porque no encajan con el resto de la frase.

Para contestar debe realizar una marca en el cuadrado que hay junto a la opción correcta. Por ejemplo puede escribir una 'X' quedando del siguiente modo ROJO

2. El barco navega por el ... <input type="checkbox"/> orégano <input type="checkbox"/> oséano <input type="checkbox"/> océano <input type="checkbox"/> océono
3. El caballo tenía la pata ... <input type="checkbox"/> ropa <input type="checkbox"/> rola <input type="checkbox"/> rota <input type="checkbox"/> roka

Esta prueba está cronometrada de forma que debe procurar contestar todo lo rápido que pueda. En cualquier caso no debe dedicar demasiado tiempo a ningún ítem. Si no está seguro de cual es la respuesta correcta, consigne la que le parezca más probable y continúe con el siguiente elemento sin más dilación.

Por favor, no de la vuelta a esta página hasta que el examinador se lo indique.

Marca con una la palabra que mejor complete la frase

1. Ana puso la ... <input type="checkbox"/> mella <input type="checkbox"/> mesa <input type="checkbox"/> mefa <input type="checkbox"/> meva
2. Se rompió el ... <input type="checkbox"/> carfón <input type="checkbox"/> cartas <input type="checkbox"/> cartón <input type="checkbox"/> carpón
3. Le ocultaba la ... <input type="checkbox"/> verlad <input type="checkbox"/> vertad <input type="checkbox"/> vendar <input type="checkbox"/> verdad
4. Mi amigo viene en ... <input type="checkbox"/> bicho <input type="checkbox"/> bini <input type="checkbox"/> bidi <input type="checkbox"/> bici
5. El tren dio un ... <input type="checkbox"/> flenazo <input type="checkbox"/> fremazo <input type="checkbox"/> frenazo <input type="checkbox"/> flechazo
6. Han atrapado un ... <input type="checkbox"/> caslor <input type="checkbox"/> cantos <input type="checkbox"/> caspor <input type="checkbox"/> castor
7. Quiso montar en ... <input type="checkbox"/> campello <input type="checkbox"/> camillo <input type="checkbox"/> canello <input type="checkbox"/> camello
8. Laura elige un ... <input type="checkbox"/> tripartito <input type="checkbox"/> trificlo <input type="checkbox"/> triciclo <input type="checkbox"/> triviclo
9. Me visita cada dos ... <input type="checkbox"/> deas <input type="checkbox"/> días <input type="checkbox"/> diga <input type="checkbox"/> dúas
10. Está viendo la ... <input type="checkbox"/> terevisión <input type="checkbox"/> telefono <input type="checkbox"/> televisión <input type="checkbox"/> terevisión
11. Lucía no ahorra ... <input type="checkbox"/> decorado <input type="checkbox"/> debasiado <input type="checkbox"/> demaniado <input type="checkbox"/> demasiado
12. Aquí se oye al ... <input type="checkbox"/> trompista <input type="checkbox"/> tropezaba <input type="checkbox"/> trompefista <input type="checkbox"/> trompetista
13. Juan sale de su ... <input type="checkbox"/> halitación <input type="checkbox"/> habitación <input type="checkbox"/> habitafión <input type="checkbox"/> habitaron
14. El coche está en ... <input type="checkbox"/> movimiento <input type="checkbox"/> movimienlo <input type="checkbox"/> mortadela <input type="checkbox"/> movibiento

Marca con una la palabra que mejor complete la frase

15. Anoche se tomó el ... <input type="checkbox"/> tambor <input type="checkbox"/> tanón <input type="checkbox"/> tazón <input type="checkbox"/> tasón
16. Toma el lápiz y el ... <input type="checkbox"/> roculador <input type="checkbox"/> rotulador <input type="checkbox"/> rolulador <input type="checkbox"/> rotundo
17. Su padre trabaja en el ... <input type="checkbox"/> puebro <input type="checkbox"/> pueglo <input type="checkbox"/> pueblo <input type="checkbox"/> puedo
18. El tenor nos dejó ... <input type="checkbox"/> desfilados <input type="checkbox"/> defraudados <input type="checkbox"/> defraubados <input type="checkbox"/> deflaudados
19. Entre las flores hay un ... <input type="checkbox"/> tudipán <input type="checkbox"/> tufipán <input type="checkbox"/> tutora <input type="checkbox"/> tulipán
20. Hemos viajado por todo el ... <input type="checkbox"/> mumbo <input type="checkbox"/> mundo <input type="checkbox"/> mudo <input type="checkbox"/> munto
21. Allí se acoge a muchas ... <input type="checkbox"/> personas <input type="checkbox"/> perchonas <input type="checkbox"/> permonas <input type="checkbox"/> pértigas
22. Le gustaba hablar con sus ... <input type="checkbox"/> amistad <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> amibos <input type="checkbox"/> amipos
23. Tres satélites giraban ... <input type="checkbox"/> alrebedor <input type="checkbox"/> alcachofa <input type="checkbox"/> alrededor <input type="checkbox"/> alsededor
24. La larga sequía afectó al ... <input type="checkbox"/> vinedo <input type="checkbox"/> villedo <input type="checkbox"/> violeta <input type="checkbox"/> viñedo
25. Todas las caretas eran ... <input type="checkbox"/> displicentes <input type="checkbox"/> diferenles <input type="checkbox"/> dicerentes <input type="checkbox"/> diferentes
26. Debido a su lesión lleva ... <input type="checkbox"/> rotillera <input type="checkbox"/> robillera <input type="checkbox"/> rodillera <input type="checkbox"/> rodapiés
27. Su hermano estudia en la ... <input type="checkbox"/> universidad <input type="checkbox"/> unidersidad <input type="checkbox"/> unipersonal <input type="checkbox"/> universilad
28. El capitán mandó subir el ... <input type="checkbox"/> perizcopio <input type="checkbox"/> periférico <input type="checkbox"/> periscotio <input type="checkbox"/> periscopio

Marca con una la palabra que mejor complete la frase

29. Aceleró hasta el límite de ... <input type="checkbox"/> vellosidad <input type="checkbox"/> verocidad <input type="checkbox"/> velocidad <input type="checkbox"/> veloridad
30. La serpiente encantaba con su ... <input type="checkbox"/> migada <input type="checkbox"/> mirada <input type="checkbox"/> ministro <input type="checkbox"/> micada
31. Aquella conclusión no estaba ... <input type="checkbox"/> razosada <input type="checkbox"/> ratonera <input type="checkbox"/> razonada <input type="checkbox"/> razomada
32. Ese comisario encarceló a los ... <input type="checkbox"/> pistonear <input type="checkbox"/> pistoreros <input type="checkbox"/> pistoteros <input type="checkbox"/> pistoleros
33. La cuñada de Sara no pudo llegar a ... <input type="checkbox"/> tiembo <input type="checkbox"/> tiesto <input type="checkbox"/> tiespo <input type="checkbox"/> tiempo
34. Ella afirma que no la dejará en toda su ... <input type="checkbox"/> vida <input type="checkbox"/> vino <input type="checkbox"/> vila <input type="checkbox"/> vira
35. Que tu barco nuevo zarpe mañana es ... <input type="checkbox"/> imporible <input type="checkbox"/> imposible <input type="checkbox"/> imbosible <input type="checkbox"/> impureza
36. Luis quiere dar de comer a todos los ... <input type="checkbox"/> animarles <input type="checkbox"/> animates <input type="checkbox"/> animales <input type="checkbox"/> alimales
37. Tengo un soldado tan pequeño como un ... <input type="checkbox"/> guifante <input type="checkbox"/> guisante <input type="checkbox"/> guisanle <input type="checkbox"/> guiarte
38. Para hacer el viaje tuvo que pedir ... <input type="checkbox"/> injormación <input type="checkbox"/> inzormación <input type="checkbox"/> información <input type="checkbox"/> imposible
39. Ese niño pide más ayuda para hacer el ... <input type="checkbox"/> protesta <input type="checkbox"/> problema <input type="checkbox"/> probrema <input type="checkbox"/> proglema
40. Juana nos relata fábulas con mucha ... <input type="checkbox"/> imaginafión <input type="checkbox"/> imapinación <input type="checkbox"/> imantado <input type="checkbox"/> imaginación
41. Tu coche es tan viejo que se le caen las ... <input type="checkbox"/> tuercas <input type="checkbox"/> tuelcas <input type="checkbox"/> tuestas <input type="checkbox"/> tuescas
42. En la caja rota mi abuelo puso tu juego de ... <input type="checkbox"/> bohos <input type="checkbox"/> bolos <input type="checkbox"/> bobos <input type="checkbox"/> bodos

Marca con una la palabra que mejor complete la frase

43. Para señalar el sur debes usar una buena ... <input type="checkbox"/> burbuja <input type="checkbox"/> brújula <input type="checkbox"/> blujula <input type="checkbox"/> brúgula
44. Todos los días oigo las noticias que da la ... <input type="checkbox"/> logutora <input type="checkbox"/> localiza <input type="checkbox"/> locutora <input type="checkbox"/> loculora
45. Esa niña pequeña no dejó de llorar en toda la ... <input type="checkbox"/> node <input type="checkbox"/> nolle <input type="checkbox"/> nota <input type="checkbox"/> noche
46. No ha comprado el libro y tiene que usar ... <input type="checkbox"/> fotógrafos <input type="checkbox"/> fotonopias <input type="checkbox"/> fotocobias <input type="checkbox"/> fotocopias
47. Esas muchachas se van a resfriar por andar ... <input type="checkbox"/> despalzas <input type="checkbox"/> dercalzas <input type="checkbox"/> descalzas <input type="checkbox"/> descartas
48. Con el lápiz que me has traído no he podido ... <input type="checkbox"/> escribir <input type="checkbox"/> estribir <input type="checkbox"/> escriilir <input type="checkbox"/> exprimir
49. Si no tienes cuidado y fallas asume las ... <input type="checkbox"/> colsecuencias <input type="checkbox"/> conejeras <input type="checkbox"/> consetuencias <input type="checkbox"/> consecuencias
50. Olvidó conectar el cable antes de llamar por ... <input type="checkbox"/> telémetro <input type="checkbox"/> telézono <input type="checkbox"/> teléfono <input type="checkbox"/> teléjono
51. Tu necesitas trabajar mucho para tener mas ... <input type="checkbox"/> expediencia <input type="checkbox"/> experiencia <input type="checkbox"/> expresado <input type="checkbox"/> experiescia
52. Para coser la camisa cogió la aguja, el hilo y el ... <input type="checkbox"/> delal <input type="checkbox"/> dedos <input type="checkbox"/> dedal <input type="checkbox"/> deval
53. Por enganchar mal el remolque quedaron los bordes ... <input type="checkbox"/> rocosos <input type="checkbox"/> rofados <input type="checkbox"/> rozalos <input type="checkbox"/> rozados
54. Si te despiertas temprano mañana podrás venir con ... <input type="checkbox"/> nosopros <input type="checkbox"/> norteños <input type="checkbox"/> nonotros <input type="checkbox"/> nosotros
55. En el nuevo taller de Félix reparan muy rápido los ... <input type="checkbox"/> quemadores <input type="checkbox"/> quemazones <input type="checkbox"/> quemadorres <input type="checkbox"/> querradores
56. El martes había un equipo de cirujanos operando en el ... <input type="checkbox"/> quirólano <input type="checkbox"/> quirófano <input type="checkbox"/> quilófano <input type="checkbox"/> quitamelo

Marca con una la palabra que mejor complete la frase

57. Durante las vacaciones, caminábamos por la playa buscando ... <input type="checkbox"/> éramos <input type="checkbox"/> erinos <input type="checkbox"/> erizos <input type="checkbox"/> erixos
58. Las sillas que has dejado por la mañana no he podido ... <input type="checkbox"/> traslatarlas <input type="checkbox"/> trasladarlas <input type="checkbox"/> trasfadarlas <input type="checkbox"/> transparentes
59. El domingo por la tarde no podremos salir a pescar con mi ... <input type="checkbox"/> farrilia <input type="checkbox"/> famidia <input type="checkbox"/> familia <input type="checkbox"/> famosa
60. Los cuatro compañeros van a la sierra porque les gusta la ... <input type="checkbox"/> naturaleza <input type="checkbox"/> natunaleza <input type="checkbox"/> nacionalidad <input type="checkbox"/> naturalefa
61. Era necesario para su salud tratar adecuadamente su problema de ... <input type="checkbox"/> cocido <input type="checkbox"/> corazón <input type="checkbox"/> conazón <input type="checkbox"/> covazón
62. Antes de que muriera le prometió firmemente que nunca dejaría de ... <input type="checkbox"/> protegerla <input type="checkbox"/> proteperla <input type="checkbox"/> proteínas <input type="checkbox"/> protegerla
63. Tu padre trabajaba como fontanero antes de que su jefe lo dejara ... <input type="checkbox"/> desempleabo <input type="checkbox"/> desempleado <input type="checkbox"/> desplegado <input type="checkbox"/> desempreado
64. Ten mucho cuidado para que la máquina no caiga al agua, ya que no es ... <input type="checkbox"/> sumergible <input type="checkbox"/> sumengible <input type="checkbox"/> sunergible <input type="checkbox"/> sustituirle

Apéndice

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurtia, 2012)				
Iniciales del nombre: _____ Sexo: chico <input type="checkbox"/> chica <input type="checkbox"/> Edad: _____ Colegio: _____ Curso: _____				
A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una X en el número que mejor explique cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses . No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.				
Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación	1	2	3	4
4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo	1	2	3	4
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero	1	2	3	4
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
7. Me han insultado	1	2	3	4
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
9. Me he reído de algún compañero	1	2	3	4
10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)	1	2	3	4
11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)	1	2	3	4
12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo	1	2	3	4
13. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase	1	2	3	4
14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4

15. Se han reído o burlado de mí	1	2	3	4
16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga	1	2	3	4
18. Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento	1	2	3	4
19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero	1	2	3	4
20. Me han puesto motes que me hacen sentir mal	1	2	3	4
21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación	1	2	3	4
22. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
23. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación	1	2	3	4
25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)	1	2	3	4
26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.	1	2	3	4
28. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	1	2	3	4
29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4
30. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido	1	2	3	4
32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia	1	2	3	4
33. Cuando se meten con algún compañero me río	1	2	3	4
34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
35. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4
36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	1	2	3	4

Senala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

<input type="checkbox"/> En la entrada/salida del centro	<input type="checkbox"/> En el patio
<input type="checkbox"/> En los pasillos	<input type="checkbox"/> En la clase
<input type="checkbox"/> En los servicios/WC	<input type="checkbox"/> En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración.

ANEXO 3. Pruebas estadísticas descriptivas de los instrumentos utilizados

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor acosador

	Variable	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
Acosador	He hecho cosas para molestar a algún compañero	230(70.6%)	78(23.9%)	16(4.9%)	2(0.6%)
	Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero	277(85%)	38(11.7%)	7(2.1%)	4(1.2%)
	Me he reído de algún compañero	226(69.3%)	75(23.3%)	15(4.6%)	9(2.8%)
	Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase	293(89.9%)	27(8.3%)	3(0.9%)	3(0.9%)
	Gasto bromas pesadas a otros compañeros	227(69.6%)	69(21.2%)	21(6.4%)	9(2.8%)
	Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	222(68.1%)	55(16.9%)	17(5.2%)	32(9.8%)
	Me he metido con algún compañero	200(61.3%)	59(18.1%)	14(4.3%)	53(16.3%)
	Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	261(80.1%)	32(9.8%)	14(4.3%)	19(5.8%)
	Me burlo de algunos compañeros	265(81.3%)	34(10.4%)	14(4.3%)	13(4%)
	Cuando se meten con algún compañero me río	283(86.8%)	30(9.2%)	7(2.1%)	6(1.8%)

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor acosado

	Variable	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
Acosado	Me han ignorado	121(37.1%)	130(39.9%)	39(12%)	36(11%)
	Me han insultado	101(31%)	96(29.4%)	60(18.4%)	69(21.2%)
	Me han pegado	149(45.7%)	105(32.2%)	33(10.1%)	39(12%)
	Se han reído o burlado de mí	147(45.1%)	101(31%)	44(13.5%)	34(10.4%)
	Mis compañeros me critican	198(60.7%)	83(25.5%)	21(6.4%)	24(7.4%)
	Me han puesto motes	132(40.5%)	82(25.2%)	37(11.3%)	75(23%)
	Me obligan a hacer cosas que no quiero	244(74.8%)	43(13.2%)	17(5.2%)	22(6.7%)
	Mis compañeros me han puesto en ridículo	238(73%)	49(15%)	20(6.1%)	19(5.8%)
	He tenido heridas o daños graves porque me han agredido	227(69.6%)	61(18.7%)	18(5.5%)	20(6.1%)
	Mis compañeros hacen cosas para molestar me	202(62%)	75(23%)	28(8.6%)	21(6.4%)

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor observador

	Variable	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
Observador activo en defensa del Acosado	Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere me meto para cortar la situación	94(28.8%)	61(18.7%)	66(20.2%)	105(32.2%)
	Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero	82(25.2%)	68(20.9%)	47(14.4%)	129(39.6%)
	Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación	87(26.7%)	49(15%)	48(14.7%)	142(43.6%)
	Si hacen cosas para molestar a algún compañero intervengo para cortar la situación	118(36.2%)	68(20.9%)	41(12.6%)	99(30.4%)
	Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	101(31%)	56(17.2%)	55(16.9%)	114(35%)
	He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	81(24.8%)	48(14.7%)	66(20.2%)	131(40.2%)

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor acoso extremo/ciberacoso

	Variable	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
Acoso extremo/ciberacoso	He puesto excusas para fallar a clase por temor a que se metan conmigo	267(81.9%)	35(10.7%)	16(4.9%)	8(2.5%)
	Se han metido conmigo a través del teléfono	235(72.1%)	41(12.6%)	28(8.6%)	22(6.7%)
	He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo	281(86.2%)	31(9.5%)	10(3.1%)	4(1.2%)
	Han colgado fotos o vídeos en internet sin mi consentimiento	231(70.9%)	50(15.3%)	16(4.9%)	29(8.9%)
	He recibido amenazas o insultos a través de internet, móvil, etc.	254(77.9%)	21(6.4%)	19(5.8%)	32(9.8%)
	Me han amenazado con hacer daño a mi familia	279(85.6%)	21(6.4%)	9(2.8%)	17(5.2%)

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor observador pasivo

	Variable	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
Observador pasivo	Si hacen cosas para molestar a otro compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	243(74.5%)	60(18.4%)	8(2.5%)	15(4.6%)
	Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	246(75.5%)	51(15.6%)	12(3.7%)	17(5.2%)
	Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	238(73%)	61(18.7%)	17(5.2%)	10(3.1%)
	Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	248(76.1%)	43(13.2%)	11(3.4%)	24(7.4%)

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor motivación hacia la lectura

	Variable	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Motivación hacia la lectura	Te gusta leer libros	178(54.6%)	97(29.8%)	39(12%)	12(3.7%)
	Te gusta leer libros de aventuras	239(73.3%)	55(16.9%)	17(5.2%)	15(4.6%)
	Te gustan los libros con muchos dibujos	185(56.7%)	58(17.8%)	37(11.3%)	46(14.1%)
	Te gusta hacer deberes en casa	136(41.7%)	59(18.1%)	57(17.5%)	74(22.7%)
	Te gusta hablar de los libros que lees	162(49.7%)	66(20.2%)	47(14.4%)	51(15.6%)

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor intereses lectores

	Variable	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Intereses lectores	Te gusta leer libros de cuentos	148(45.4%)	88(27%)	36(11%)	54(16.6%)
	Te gusta que los personajes sean buenos y felices	202(62%)	59(18.1%)	33(10.1%)	32(9.8%)
	Te gusta leer en los ratos libres	155(47.5%)	60(18.4%)	48(14.7%)	63(19.3%)
	Te gusta ir a la biblioteca	113(34.7%)	65(19.9%)	53(16.3%)	95(29.1%)
	Te gustó aprender a leer	256(78.5%)	54(16.6%)	6(1.8%)	10(3.1%)
	Te gustó aprender a escribir	274(84%)	32(9.8%)	9(2.8%)	11(3.4%)
	Te gusta hacer ejercicios y actividades sobre algo que has leído	172(52.8%)	62(19%)	56(17.2%)	36(11%)

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor actitudes hacia el estudio

	Variable	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Actitudes hacia el estudio	Te gusta hacer los trabajos y actividades de clase con un compañero	222(68.1%)	43(13.2%)	28(8.6%)	33(10.1%)
	Te gusta leer en voz alta en clase	148(45.4%)	56(17.2%)	48(14.7%)	74(22.7%)
	Te gusta contarle el libro que estas leyendo a tus compañeros	143(43.9%)	70(21.5%)	47(14.4%)	66(20.2%)
	Te gusta leer con un compañero	189(58%)	63(19.3%)	31(9.5%)	43(13.2%)

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen el factor actitudes hacia la lectura social o colectiva

	Variable	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Actitudes hacia la lectura social o colectiva	Te resulta fácil leer	228(69.9%)	64(19.6%)	26(8%)	8(2.5%)
	Te resultó fácil aprender a leer	167(51.2%)	90(27.6%)	33(10.1%)	36(11%)
	Te resulta fácil entender los libros que lees	205(62.9%)	76(23.3%)	21(6.4%)	24(7.4%)
	Entiendes bien las palabras que lees	164(76.1%)	125(13.2%)	31(3.4%)	3(7.4%)
	Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio	165(50.6%)	88(27%)	39(12%)	34(10.4%)

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de las variables que componen los niveles del TECLE

		Variable
Niveles TECLE	Con dificultades lectoras	27(8.3%)
	Sin dificultades lectoras	299 (91.7%)

