

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
MEMORIA FINAL**

**ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA COMPETENCIA LECTORA
DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN SU CONTEXTO NATURAL Y VALORACIÓN DE
LAS TOMAS DE DECISIONES INTRODUCIDAS POR LOS
EQUIPOS DOCENTES EN EL ÁREA DE LA LECTURA**

**Coordinador: José Andrés Domínguez Pascua
I.E.S. Cantillana. Cantillana (Sevilla)**

Referencia del proyecto: 101/99

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de
la Junta de Andalucía.
(Orden de 22-03-1999; Resolución de 04-09-1999)**



**Mi posición es la de que el desarrollo en curso debe ser
la evolución del profesor como ARTISTA.
Esto significa la comprensión de la naturaleza
del conocimiento expresada en la forma de
arte de la enseñanza y del aprendizaje.
(Stenhouse, 1985)**

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha ido introduciendo una reconceptualización de la investigación *con y desde* el profesorado, superando la dialéctica teoría *vs* práctica; contemplando al profesorado con capacidad de construcción de pensamiento propio y por tanto, de investigación. Esta reflexión de Imbernón (1994)¹ nos sitúa en el punto de partida de nuestro trabajo.

El origen de esta investigación se remonta al curso 1996/97. Durante el mismo se constituyó el grupo de trabajo “*Gesto gráfico y calidad lectora*”² en el que participó la práctica totalidad del profesorado del Colegio Público La Esperanza de Cantillana.

En el curso siguiente, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica propuso la evaluación lectora del alumnado del Centro. A lo largo del curso 1997/98 evalué a todo el alumnado y discutimos los resultados en cada uno de los ciclos. A la luz de esos resultados, las maestras que impartirían al año siguiente primer ciclo de educación primaria, tomaron la decisión de programar de forma diferente el aprendizaje de la lectura y escritura, introduciendo nuevos recursos.

Parecía interesante evaluar al alumnado que comenzaba Educación Primaria, aún siendo conscientes de las dificultades metodológicas propias de un estudio de estas características.

La recogida de datos concluyó en junio de 2000 y su estudio, análisis y conclusiones en septiembre de 2001.

OBJETIVOS DEL PROYECTO Y GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS MISMOS

En el Proyecto presentado se recogían los objetivos siguientes:

1. *Evaluar la competencia lectora del alumnado de primer ciclo de primaria; comparar los resultados obtenidos con los recogidos en la evaluación del alumnado del curso 1997/98, siempre que desde la metodología experimental sea posible, y analizar los resultados obtenidos.*
2. *Revisar los trabajos sobre competencia lectora, calidad lectora, dislexia y aprendizaje lector. Contrastar los resultados.*
3. *Analizar los indicadores sobre lectura y su aprendizaje, referidos por el propio alumno: lectura de los padres, lectura de cuentos, autoimpresión de la dificultad lectora y su aprendizaje.*
4. *Estudio y seguimiento del alumnado con dificultades en lectoescritura en comparación con el alumnado sin dificultades especiales.*
5. *Analizar las variables:*

“Cambio de método y aprendizaje lector”

“Expectativas del profesorado

El objetivo 1 ha sido cumplido en su totalidad tal y como podrá comprobarse en la lectura de esta memoria; de igual modo considero cumplido en su totalidad el objetivo 2 y 4.

El objetivo 3 no ha sido desarrollado debido a dificultades metodológicas, fundamentalmente, ya que observamos que eran POCO FIABLES las respuestas que al respecto refería el alumnado.

El objetivo 5 ha sido cumplido en un cincuenta por ciento. Ha sido analizada la primera variable (*“Cambio de método y aprendizaje lector”*) Pero no nos ha sido posible la estudiar la variable *“Expectativas del profesorado”*

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y DEFINICIÓN DE LOS RECURSOS
DIDÁCTICOS INTRODUCIDOS POR EL PROFESORADO DE PRIMARIA A PARTIR
DEL CURSO 1998/99

El Profesorado de Primer Ciclo de Educación Primaria introduce dos recursos didácticos nuevos en el aprendizaje de la lectoescritura:

1. Los cuadernillos de trabajo del método *Ven a Leer*³ números 1, 2 y 3
2. El Profesorado elabora un Libro de lectura con un doble objetivo: reforzar los grupos de letras que van apareciendo en los cuadernillos Ven a Leer y afianzar nuevo vocabulario. Es un material que utilizan los tutores como refuerzo lector en la familia.

Ambos recursos han pasado a formar parte del currículo del primer ciclo de educación primaria de nuestro Centro, con independencia de las editoriales seleccionadas por el profesorado que ha impartido e imparte clase en los niveles de primero y segundo de primer ciclo de educación primaria.

¿Qué nos planteamos en el Centro?

Valorar los resultados obtenidos con estos recursos y comparar dichos resultados con los obtenidos por el alumnado en el curso 1997/98.

ANÁLISIS Y ESTUDIO DE LOS RESULTADOS

CURSO 1997/98

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE⁴ EN LECTURA EXPRESIVA POR EL ALUMNADO DE PRIMERO

CURSO	Promedio S1B	Promedio E1B	Promedio S1A	Promedio E1A
1 A junio1997			42.50	4.94
1B			15.95	1.05
A1 noviembre			22.84	2.05
PROMEDIO			27.1	2.7

S1B: segundos empleados en leer el texto correspondiente al nivel 1B

E1B: errores cometidos en la lectura del texto de nivel 1B

S1A: segundos empleados en leer el texto correspondiente al nivel 1A

E1A: errores cometidos en la lectura del texto de nivel 1A

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE EN LECTURA COMPRESIVA POR EL ALUMNADO DE PRIMERO

CURSO	TIEMPO NIVEL 1	PUNTUACIÓN
1 A	55.00	5.40
1B	39.94	6.47
A1	77.75	7.37
PROMEDIO	57.6	6.4

Tiempo nivel 1: tiempo empleado en la lectura comprensiva en el nivel 1

Puntuación: puntuación obtenida en la respuesta de las preguntas correspondientes al nivel evaluado

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE EN LECTURA
EXPRESIVA POR EL ALUMNADO DE SEGUNDO**

CURSO	S2	E2	S1B	E1B	S1A	E1A
2 A	49.73	5.59	39.25	3.05	14.50	1.50
2 B	50.13	5.04	36.25	2.22	21.25	3.33
2 C	54.91	6.90	38.88	3.85	16.29	1.33
PROMEDIO	51.6	5.8	38.1	3.0	17.3	2.1

S2: segundos empleados en la lectura del texto de nivel 2 de la prueba

E2: errores cometidos en la lectura

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE EN LECTURA
COMPRESIVA POR EL ALUMNADO DE SEGUNDO**

CURSO	Promedio	PUNTUACIÓN
2 A	73.76	6.98
2 B	78.19	7.28
2 C	84.10	6.69
Promedios	78.6	6.98

SS2: segundos empleados en la lectura del texto de lectura comprensiva

PUNTUACIÓN: puntuación obtenida en las respuestas de la lectura

ANÁLISIS Y ESTUDIO DE LOS RESULTADOS

CURSOS 1998/2000

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE EN LECTURA
EXPRESIVA POR EL ALUMNADO DE PRIMERO**

CURSO	Promedio S1B	Promedio E1B	Promedio S1A	Promedio E1A
1 ^a			25.40	3.21
1B			18.71	1.35
PROMEDIO			22.055	2.28

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE EN LECTURA
COMPRESIVA POR EL ALUMNADO DE PRIMERO**

CURSO	TIEMPO	NIVEL	PUNTUACIÓN NIVEL 1
1 A	60.90		6.77
1 B	67.44		6.82
PROMEDIO	64.17		6.795

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE EN LECTURA
EXPRESIVA POR EL ALUMNADO DE SEGUNDO**

CURSO	S2	E2	S1B	E1B	S1A	E1A
2A	51.67	5.43	43.67	5.33	20.40	3.75
2B	48.09	5.22	37.35	3.92	12.44	3.00
PROMEDIO	49.88	5.325	40.51	4.625	16.42	3.375

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA TALE EN LECTURA
COMPRESIVA POR EL ALUMNADO DE SEGUNDO**

CURSO	Promedio	PUNTUACIÓN
2 ^a	74.44	6.53
2B	72.32	7.35
PROMEDIO	73.38	6.94

**COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS ANTERIORES CON LOS
RESULTADOS ESTANDARIZADOS DE LA PRUEBA**

CURSO 1997/98:

Nivel PRIMERO

Lectura expresiva

CURSO	Promedio	Promedio E1B	Promedio S1A	Promedio E1A
1 A junio1997			42.50	4.94
1B			15.95	1.05
A1 noviembre			22.84	2.05
PROMEDIO			27.1	2.7
*****	*****	*****TALE****	12	1-2

Lectura comprensiva

CURSO	TIEMPO NIVEL 1	PUNTUACIÓN
1 A	55.00	5.40
1B	39.94	6.47
A1	77.75	7.37
PROMEDIO	57.6	6.4
TALE	No se valora	6.8

Nivel SEGUNDO

Lectura expresiva

CURSO	S2	E2	S1B	E1B	S1A	E1A
2 A	49.73	5.59	39.25	3.05	14.50	1.50
2 B	50.13	5.04	36.25	2.22	21.25	3.33
2 C	54.91	6.90	38.88	3.85	16.29	1.33
PROMEDIO	51.6	5.8	38.1	3.0	17.3	2.1
TALE	32	4-5	39	3	12	1-2

Lectura comprensiva

CURSO	Promedio	PUNTUACIÓN
2 A	73.76	6.98
2 B	78.19	7.28
2 C	84.10	6.69
Promedios	78.6	6.98
TALE	No valorado	7-8

CURSO 1998/2000

Nivel PRIMERO

Lectura Expresiva

CURSO	Promedio S1B	Promedio E1B	Promedio S1A	Promedio E1A
1 A			25.40	3.21
1B			18.71	1.35
PROMEDIO			22.055	2.28
TALE	*****	*****	12	1-2

Lectura Comprensiva

CURSO	TIEMPO	NIVEL	PUNTUACIÓN NIVEL 1
1 A	60.90		6.77
1 B	67.44		6.82
PROMEDIO	64.17		6.795
TALE	No valorado		6-7

Nivel SEGUNDO

Lectura Expresiva

CURSO	S2	E2	S1B	E1B	S1A	E1A
2ª	51.67	5.43	43.67	5.33	20.40	3.75
2B	48.09	5.22	37.35	3.92	12.44	3.00
PROMEDIO	49.88	5.325	40.51	4.625	16.42	3.375
TALE	32	4-5	39	3	12	1-2

Lectura Comprensiva

CURSO	Promedio	PUNTUACIÓN
2ª	74.44	6.53
2B	72.32	7.35
PROMEDIO	73.38	6.94
TALE	No valorado	7-8

OBJETIVOS QUE NOS PLANTEAMOS A LA LUZ DE LOS DATOS ANTERIORES

1. Si los resultados de 2°A y 2°C del curso 97/98 son estadísticamente (y significativamente) diferentes, EN EL NIVEL S2, SS2, Y P2.
2. Si los resultados de 2A y 2B del curso 1998/2000 son estadísticamente (y significativamente) diferentes, EN EL NIVEL S2, SS2, Y P2
3. Si los resultados globales de 2°A,2°B,2°C del curso 1997/98 son diferentes y significativos de los resultados globales de 2A 2B de los cursos 1998/2000 en el nivel S2, SS2, P2
4. Si los resultados de 2°A del curso 1997/98 y los resultados de 2B de los cursos 1998/2000 son estadísticamente/significativamente diferentes, en el nivel S2, SS2, P2
5. Si los resultados de 2°C del curso 1997/98 y los resultados de 2A de los cursos 1998/2000 son estadísticamente y significativamente diferentes, en el nivel S2, SS2, P2
6. Si existe correlación entre el nivel lector en lectura expresiva y el nivel lector en lectura comprensiva
7. Si la variable sexo explica parte de la varianza

JUSTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS ANTERIORES

1. Si los resultados de 2ª y 2ªC del curso 97/98 son estadísticamente (y significativamente) diferentes, EN EL NIVEL S2, SS2, Y P2.

Se trata de una comparación entre grupos

2. Si los resultados de 2A y 2B del curso 1998/2000 son estadísticamente (y significativamente) diferentes, EN EL NIVEL S2, SS2, Y P2

Idem

3. Si los resultados globales de 2ª, 2ªB, 2ªC del curso 1997/98 son diferentes y significativos de los resultados globales de 2A 2B de los cursos 1998/2000 en el nivel S2, SS2, P2

Es el centro de la investigación. Valorar los resultados de ambas promociones.

4. Si los resultados de 2ª del curso 1997/98 y los resultados de 2B de los cursos 1998/2000 son estadísticamente/significativamente diferentes, en el nivel S2, SS2, P2

Se trata de una comparación de diferentes grupos de alumnos, pero con la misma profesora como tutora.

5. Si los resultados de 2ªC del curso 1997/98 y los resultados de 2A de los cursos 1998/2000 son estadísticamente y significativamente diferentes, en el nivel S2, SS2, P2

Idem

6. Si existe correlación entre el nivel lector en lectura expresiva y el nivel lector en lectura comprensiva

Objetivo interesante en cuanto nos permitirá delimitar y acotar el nivel de correlación entre las destrezas lectoras evaluadas.

7. Si la variable sexo explica parte de la varianza

Hay una “opinión” generalizada de que la calidad lectora se correlaciona con el sexo. Trataremos de comprobarlo en nuestra muestra.

ANÁLISIS

1. Si los resultados de 2ª y 2ºC del curso 97/98 son estadísticamente (y significativamente) diferentes, EN EL NIVEL S2, SS2, Y P2.

Prueba de Mann-Whitney⁵

Rangos		CURSON		N	Rango	Suma de rangos
S2	2A	22	20.77	457.00		
	2C	22	24.23	533.00		
	Total	44				
SS2	2A	17	17.09	290.50		
	2C	21	21.45	450.50		
	Total	38				
P2	2A	21	22.81	479.00		
	2C	21	20.19	424.00		
	Total	42				

Estadísticos de contraste			
	S2	SS2	P2
U	204.00	137.500	193.000
Mann-Whitney			
W	457.00	290.500	424.000
Wilcoxon ⁶			
Z	-.892	-1.205	-.701
Sig. asintót. (bilateral)	.372	.228	.483
Sig. asintót. (bilateral)	.372	.228	.483
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]		.232	
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]		.232	

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: CURSON

Interpretación: La tabla de rangos muestra diferencias entre los grupos 2A y 2C, si bien la tabla de inferencia indica que

estas diferencias **no son estadísticamente significativas**. La tabla de rangos indica que las puntuaciones de 2C son superiores a 2A en S2 y SS2, e inferiores en P2. Esta información indica que el rendimiento de 2A es superior a 2C, si bien esta afirmación sólo puede mantenerse en la muestra, sin que puedan generalizarse a la población.

Con un interés descriptivo, se puede observar en la siguiente tabla, el número de niños que superaron S2 (niveles2) y P2 (nivelp2) en los cinco grupos.

Tabla de contingencia NIVELS2

CURSO	N	NIVELS2		Total
		NO SUPERADO	SUPERADO	
1A		22		22
1B		21		21
2A		21	2	23
2B		15	8	23
2C		20	3	23
A1		22		22
Total		121	13	134

Tabla de contingencia CURSON * NIVELP2

CURSO	N	NIVELP2		Total
		NO SUPERADO	SUPERADO	
1A		22		22
1B		21		21
2A		9	14	23
2B		6	17	23
2C		11	12	23
2C		11	12	23
A1		22		22
A1		22		22
Total		91	43	134
Total		91	43	134

2.Si los resultados de 2A y 2B del curso 1998/2000 son estadísticamente (y significativamente) diferentes, EN EL NIVEL S2, SS2, Y P2

Prueba de Mann-Whitney

Rangos				
	CURSO	N	Rango	Suma de
	N		promedi	rangos
			o	
S2	2A	18	21.89	394.00
	2B	23	20.30	467.00
	Total	41		
SS2	2A	18	19.03	342.50
	2B	19	18.97	360.50
	Total	37		
P2	2 A	18	18.47	332.50
	2B	23	22.98	528.50
	Total	41		

Estadísticos de contraste

	S2	SS2	P2
U	de191.000	170.500	161.500
Mann-Whitney			
W	de467.000	360.500	332.500
Wilcoxon			
Z	-.421	-.015	-1.208
Sig.	.674	.988	.227
asintót.			
(bilateral			
)			
Sig.		.988	
exacta			
[2*(Sig.			
unilateral			
)]			

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: CURSON

Interpretación: La tabla de rangos muestra diferencias entre los grupos 2A y b2^a, si bien la tabla de inferencia indica que **estas diferencias no son estadísticamente significativas**. La tabla de rangos indica que las puntuaciones de 2A son superiores a b2 en S2 y SS2, e inferiores en P2. Esta información indica que el rendimiento de b2 es superior a 2A, si bien esta afirmación sólo puede mantenerse en la muestra, sin que puedan generalizarse a la población.

^a 2A /b2 son los mismos grupos que 2 A / 2B. En la base de datos creada por María Isabel Galva se hizo esta diferencia por razones de manejo de campos, ya que los datos introducidos en 2 A /2B lo fueron en diciembre de 1999 y los de 2A / b2 en junio de 2000

Con un interés descriptivo, puede observarse en la siguiente tabla, el número de niños que superaron S2 (nivels2) y P2 (nivelp2) en los cinco grupos.

Téngase en cuenta que 0 significa "no superado" y 1 "superado".

Tabla de contingencia CURSO * NIVELS2

Recuento		NIVELS2		Total
		0	1	
CURSO	1A	24		24
	1B	26		26
	2A	24		24
	2B	26		26
	2A	20	4	24
	b2	21	5	26
Total		141	9	150

Tabla de contingencia CURSO * NIVELP2

Recuento		NIVELP2		Total
		0	1	
CURSO	1A	24		24
	1B	26		26
	2A	24		24
	2B	26		26
	2A	14	10	24
	b2	9	17	26
Total		123	27	150

3. Si los resultados globales de 2ºA, 2ºB, 2ºC del curso 1997/98 son diferentes y significativos de los resultados globales de 2A 2B de los cursos 1998/2000 en el nivel S2, SS2, P2

Para ello, es necesario recodificar los cursos en sus respectivos archivos y unir después éstos. La primera recodificación muestra estos resultados:

Tabla de contingencia CURSON * GRUPOB

Recuento		GRUPOB				Total
		2ºA	2ºB	2ºC	Resto	
CURSON	1A				22	22
CURSON	1A				22	22
	1B				21	21
	1B				21	21
	2A	23				23
	2A	23				23

	2B	23		23
	2C	23		23
	A1		22	22
Total		69	65	134

La siguiente recodificación atañe a los niños de 1998/2000, donde grupob=3 en el caso de 2A y b2:

Tabla de contingencia CURSON * GRUPOB

Recuento		GRUPOB		Total
		2A b2	Resto	
CURSO N	1A		24	24
	1B		26	26
	2A		24	24
	2B		26	26
	2A	24		24
	b2	26		26
Total		50	100	150

Se unen ambos archivos y se realiza el contraste. La nueva variable, del archivo conjunto, tiene esta repartición:

GRUPOB		
	Frecuencia	Porcentaje
2ºA	2ºB69	24.3
2ºC		
Resto	65	22.9
97/98		
2A b2	50	17.6
Resto	100	35.2
98/99		
Total	284	100.0

Ahora se realiza la comparación de ambos grupos:

Rangos				
	GRUPOB N		Rango promedio	Suma de rangos
S2	2ºA	2ºB67	55.36	3709.00
	2ºC			
S2	2ºA	2ºB67	55.36	3709.00
	2ºC			
	2A b2	41	53.10	2177.00
	2A b2	41	53.10	2177.00
	Total	108		
	Total	108		
SS2	2ºA	2ºB59	49.35	2911.50
	2ºC			
SS2	2ºA	2ºB59	49.35	2911.50
	2ºC			

	2A b2	37	47.15	1744.50
	Total	96		
P2	2ºA	2ºB65	53.08	3450.50
	2ºC			
	2A b2	41	54.16	2220.50
	Total	106		

Estadísticos de contraste

	S2	SS2	P2
U	de1316.00	1041.50	1305.50
Mann-Whitney	0	0	0
W	de2177.00	1744.50	3450.50
Wilcoxon	0	0	0
Z	-.364	-.376	-.177
Sig.	.716	.707	.859

asintót.
(bilateral
)

a Variable de agrupación: GRUPOB

Interpretación: 97/98 obtiene valores más altos en s2 y ss2 que 98/99 y lo contrario en p2. Ello significa que 98/99 tiene un rendimiento mayor. **Pero esta conclusión sólo es válida para la muestra, puesto que tales diferencias no son significativas estadísticamente.**

4. Si los resultados de 2ªA del curso 1997/98 y los resultados de 2B de los cursos

1998/2000 son estadísticamente/signifiativamente diferentes, en el nivel S2, SS2,

P2

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

	CURSO N	Rango	Suma de rangos
	N	promedi	o
S2	2A 97/98 22	24.07	529.50
S2	2A 97/98 22	24.07	529.50
	2B 98/00 23	21.98	505.50
	2B 98/00 23	21.98	505.50
	Total 45		
	Total 45		
SS2	2A 97/98 17	19.29	328.00
SS2	2A 97/98 17	19.29	328.00

	2B 98/00 19	17.79	338.00
	Total 36		
P2	2A 97/98 21	21.31	447.50
	2B 98/00 23	23.59	542.50
	Total 44		

Estadísticos de contraste

	S2	SS2	P2
U	de229.500	148.000	216.500
Mann-Whitney			
W	de505.500	338.000	447.500
Wilcoxon			
Z	-.534	-.428	-.597
Sig. asintót. (bilateral)	.593	.669	.550
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]		.684	

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: CURSON

Interpretación: como en casos anteriores, las diferencias entre los rangos de 2A y 2B, indican que, al nivel de la muestra, el rendimiento de 2B es superior (menos s2 y ss2 y más p2). Pero **las diferencias no son estadísticamente significativas.**

5. Si los resultados de 2°C del curso 1997/98 y los resultados de 2A de los cursos 1998/2000 son estadísticamente y significativamente diferentes, en el nivel S2, SS2, P2

Prueba de Mann-Whitney

Rangos			
	CURSO N	Rango	Suma de
	N	promedi	rangos
		o	
S2	2C 97/98	22	476.00
	2A 98/99	18	344.00
	Total	40	
SS2	2C 97/98	21	450.50
	2A 98/99	18	329.50
	Total	39	
P2	2C 97/98	21	422.50
	2A 98/99	18	357.50
	Total	39	

Estadísticos de contraste			
	S2	SS2	P2
U	de173.000	158.500	186.500
Mann-Whitney			
W	de344.000	329.500	357.500
Wilcoxon			
Z	-.680	-.860	-.071
Sig. asintót. (bilateral)	.496	.390	.943
Sig. asintót. (bilateral)	.496	.390	.943
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.510	.394	.945

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: CURSON

Interpretación: en este caso, la dirección no coincide con el mismo sentido de los análisis anteriores. Mientras que 2C comete más errores S2 y SS2 que 2A, también realiza más aciertos en P2. No obstante, como siempre, **ninguna de estas diferencias son estadísticamente significativas (ninguna tiene validez demostrable fuera de la muestra).**

6.Si existe correlación entre el nivel lector en lectura expresiva y el nivel lector en lectura comprensiva.

- Para 98/2000:

Correlaciones (dentro de cada variable, la primera fila se refiere al valor de la correlación lineal simple de Pearson⁷, la segunda, al valor de la significación estadística y la tercera al número de casos que se han contemplado para cada correlación. Puede observarse que hay muchas correlaciones positivas y altas, que son significativas estadísticamente):

	S2	S1B	S1A	SS2	SS1	P2	P1
S2	1.000	.920	.819	.914	.888	.040	.320
	.	.000	.001	.000	.001	.806	.265
	41	34	12	37	9	41	14
S1B	.920	1.000	.854	.852	.898	.149	.100
	.000	.	.000	.000	.000	.399	.507
	34	68	45	30	37	34	46
S1A	.819	.854	1.000	.654	.862	.269	-.063
	.001	.000	.	.056	.000	.398	.584
	12	45	98	9	66	12	78
SS2	.914	.852	.654	1.000	.933	-.012	.526
	.000	.000	.056	.	.000	.944	.118
	37	30	9	37	9	37	10
SS1	.888	.898	.862	.933	1.000	.012	-.072
	.001	.000	.000	.000	.	.975	.553
	.001	.000	.000	.000	.	.975	.553
	9	37	66	9	73	9	70
	9	37	66	9	73	9	70
P2	.040	.149	.269	-.012	.012	1.000	.397
P2	.040	.149	.269	-.012	.012	1.000	.397
	.806	.399	.398	.944	.975	.	.160
	.806	.399	.398	.944	.975	.	.160
	41	34	12	37	9	41	14
	41	34	12	37	9	41	14
P1	.320	.100	-.063	.526	-.072	.397	1.000
P1	.320	.100	-.063	.526	-.072	.397	1.000

.265	.507	.584	.118	.553	.160	.
14	46	78	10	70	14	87

Bajo mi punto de vista, con estos datos podemos apuntar las siguientes observaciones:

- Las correlaciones negativas se establecen entre baremaciones del mismo nivel
- Las correlaciones positivas de mayor peso estadístico se establecen entre baremaciones de niveles diferentes
- Correlacionan con mayor significación el tiempo en lectura tanto expresiva como comprensiva, que las puntuaciones en lectura comprensiva en relación con el tiempo empleado.
- Para obtener buen rendimiento en comprensión lectora parece necesario expresar buena calidad expresiva y bajo tiempo en lectura interior⁸. Es una conclusión que encontramos con frecuencia en la literatura: *es necesario que la memoria de trabajo esté ocupada NO SÓLO en el ejercicio de transformar los grafemas en fonemas, sino también, en el ejercicio de anticipar, prever, confirmar y juzgar los contenidos de la lectura, que normalmente hacemos de forma silenciosa.*
- La correlación más significativa de P2 la encontramos en la columna de P1; es una conclusión obvia: para superar un nivel es necesario madurar en el nivel anterior.
- La lectura silenciosa (interior) y la lectura expresiva guardan relación directa y significativa.
- Para consolidar un determinado nivel de lectura comprensiva, es condición sine qua non, mostrar un nivel más avanzado en lectura expresiva.
- Hay un grupo muy pequeño de alumnos que presentan un buen nivel en lectura comprensiva, pero un bajísimo nivel en lectura expresiva. Aunque el análisis NO APRECIA estos casos, ES IMPORTANTÍSIMO TENERLOS EN CUENTA.

Para 97/98:

Correlaciones:

	S2	S1B	S1A	SS2	SS1	P2	P1
S2	1.000	.897	.787	.904	.823	-.149	-.377
.	.	.000	.000	.000	.000	.235	.063
	67	48	17	59	23	65	25
S1B	.897	1.000	.667	.756	.352	-.289	-.232
S1B	.897	1.000	.667	.756	.352	-.289	-.232
	.000	.	.018	.000	.151	.051	.325

	48	48	12	40	18	46	20
S1A	.787	.667	1.000	.774	.900	.092	-.137
	.000	.018	.	.001	.000	.726	.350
	17	12	75	15	44	17	49
SS2	.904	.756	.774	1.000	.855	-.089	-.387
	.000	.000	.001	.	.000	.506	.076
	59	40	15	59	21	58	22
SS1	.823	.352	.900	.855	1.000	-.214	-.082
	.000	.151	.000	.000	.	.352	.534
	23	18	44	21	61	21	60
P2	-.149	-.289	.092	-.089	-.214	1.000	.278
	.235	.051	.726	.506	.352	.	.199
	65	46	17	58	21	65	23
P1	-.377	-.232	-.137	-.387	-.082	.278	1.000
	.063	.325	.350	.076	.534	.199	.
	25	20	49	22	60	23	68

7. Si la variable sexo explica parte de la varianza (haremos un contraste de medias, como en los casos anteriores, ya que el foco de interés es una variable con dos niveles, el sexo).

- Para 97/98:

Rangos

	SEXON	N	Rango promedio	Suma de rangos
S2	M	37	30.45	1126.50
S2	M	37	30.45	1126.50
	V	30	38.38	1151.50
	V	30	38.38	1151.50
	Total	67		
	Total	67		
S1B	M	23	22.52	518.00
S1B	M	23	22.52	518.00
	V	25	26.32	658.00
	V	25	26.32	658.00
	Total	48		
	Total	48		
S1A	M	36	38.18	1374.50
S1A	M	36	38.18	1374.50
	V	39	37.83	1475.50

	Total	75		
SS2	M	32	26.92	861.50
	V	27	33.65	908.50
	Total	59		
SS1	M	34	29.26	995.00
	V	27	33.19	896.00
	Total	61		
P2	M	35	34.13	1194.50
	V	30	31.68	950.50
	Total	65		
P1	M	36	32.86	1183.00
	V	32	36.34	1163.00
	Total	68		

Interpretación: podrá comprobarse que no siempre ocurre lo mismo **y la influencia del sexo en las variables no es uniforme**. Fíjense en los análisis anteriores para observar cómo interpretar éste. A continuación vamos a ver en qué medida pueden ser estadísticamente significativas las diferencias encontradas antes:

Estadísticos de contraste

	S2	S1B	S1A	SS2	SS1	P2	P1
U de Mann-Whitney	423.500	242.000	695.500	333.500	400.000	485.500	517.000
W	1126.500	518.000	1475.500	861.500	995.000	950.500	1183.000
Wilcoxon	.500		0				0
Z	-1.659	-.941	-.069	-1.499	-.857	-.528	-.733
Sig. asintót. (bilateral)	.097	.347	.945	.134	.391	.598	.464
Sig. asintót. (bilateral)	.097	.347	.945	.134	.391	.598	.464

Obsérvese que **no hay significación estadística en ningún caso**.

- Para 98/2000:

Rangos

	SEXON	N	Rango promedio	Suma de rangos
S2	1	0	.00	.00
S2	1	0	.00	.00
	M	15	8.00	120.00
	M	15	8.00	120.00
	Total	15		
	Total	15		

S1B	1	0	.00	.00
	M	26	13.50	351.00
	Total	26		
S1A	1	3	33.00	99.00
	M	33	17.18	567.00
	Total	36		
SS2	1	0	.00	.00
	M	13	7.00	91.00
	Total	13		
SS1	1	1	23.00	23.00
	M	30	15.77	473.00
	Total	31		
P2	1	0	.00	.00
	M	15	8.00	120.00
	Total	15		
P1	1	0	.00	.00
	M	34	17.50	595.00
	Total	34		

DISCUSIÓN

No he encontrado en la literatura datos referidos a la prevalencia de la dislexia en la población española, aun tratándose, posiblemente, del trastorno neuropsicológico más frecuente en niños y la dificultad de aprendizaje más frecuente en la escuela.. Sin embargo en España no se dispone de estudios poblacionales sobre la prevalencia de la dislexia. Los trabajos realizados en países extranjeros no son aplicables a niños de habla hispana. Es probable que el carácter regular de la lengua española donde existe una correlación constante grafema - fonema, motive que existan menos disléxicos. En cualquier caso, no se dispone de estudios comparativos que avalen esta afirmación. Por otra parte, existe una dificultad en estimar la prevalencia de la dislexia si nos atenemos a la imprecisión de sus criterios diagnósticos. A ello se añade que si se estima una distribución continua para la dislexia, la prevalencia dependerá del punto de corte que arbitrariamente se establezca.

Hechas estas puntualizaciones, y refiriéndonos a niños de habla inglesa, se estima una prevalencia que la mayoría de estudios sitúan entre **el 5 - 10 % (Flynn,1994)** , aunque en algunos casos se ha llegado a estimar hasta el **17.5 % (Shaywitz,1990)** .

Un apunte más, Ramos, Manga y Pérez (1995)⁹ señalana una prevalencia del 5 %, pero no adelantan si en nuestra lengua es también ese dato.

A la luz de este comentario, ¿cómo valorar los resultados obtenidos en nuestra investigación?

La pregunta que podemos hacernos es la siguiente: ¿cuántos alumnos y alumnas terminaron el primer ciclo de educación primaria sin haber adquirido la lectura?

CURSO 1997/98	11	N=69	16 %
CURSO 1998/2000	7	N=50	14 %

Estos datos son reveladores en cuanto que nos informan de las dificultades que este grupo de alumnos presenta en el comienzo de un nuevo ciclo.

Como ha quedado de manifiesto en nuestra investigación, los recursos curriculares introducidos **tuvieron repercusión a nivel de la muestra**, pero dichos resultados no pueden generalizarse a nivel poblacional. La diferencia de medias observadas no tienen significación estadística. Con independencia de este comentario, merece la pena seguir apostando por nuevos recursos y planteamientos, dada la relevancia de la lectura en el aprendizaje (o para el aprendizaje).

DISCUSIÓN SOBRE LOS CAMPOS Y ÁREAS DE INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA LECTURA. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Las áreas de investigación que se están desarrollando en la actualidad en torno a las dificultades en la adquisición de la lectura podrían resumirse en los bloques siguientes:

- Implicación de la familia y programas de aprendizaje, refuerzo y motivación para el trabajo en casa
 - Hyslop, Nancy..Hispanic *Parental involvement in home literacy*
- ¿Cómo hacer a un niño lector? Motivación y precocidad.
 - Smith, C.B.. *How to talk to your children about books*
- Detección precoz de lectores con dificultades.
 - Elbro, Carsten; Borstrom, Ina; et al. *Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological..*
- Habilidades y destrezas fonológicas *versus* dificultades en la lectura.
 - Landerl, K.; Wimmer, H.. Deficits in phoneme Segmentation are not the core problem of dyslexia.
- Guías, programas y propuestas curriculares para el maestro.
 - Ouzts, Dan.; Brown, K.. *Practical Applications for the Classroom Teacher: A bibliotherapeutic approach* (2000)
- Tratamiento desde el punto de vista médico (fundamentalmente neuropsicológico y pediátrico)
 - Goldstein, Bram H.; Obrzut, John E. *Neuropsychological Treatment of Dyslexia in the Classroom Setting.*
 - Merzenich,-Michael-M.. Cortical plasticity contributing to child development.(2001)
- Recursos y estrategias para el aprendizaje, motivación y preparación lectora: prensa, talleres, literatura, el diccionario, el periódico electrónico.
 - Mooore, Penny. *Primary School Childrens'Interaction with Library Media* (2000)
- Instrumentos de evaluación y diagnóstico
 - Silva Rodríguez, Arturo \ Aragón Borja, Laura Edna.. *Análisis cualitativo del test IDETID-LEA a través de perfiles de ejecución macro, de alcance medio y micro*

- La instrucción y su didáctica
 - Moyano Delgado, T.: *Taller de expresión: imagen y palabra. La imagen como elemento potenciador del lenguaje en el aprendizaje de la lectoescritura*
- Interdisciplinariedad en los enfoques y en el campo de estudio: neuropsicología, psicolingüística, sociolingüística,...
 - Fernández Fernández, P.: *El enfoque psicolingüístico en el estudio de los problemas del lenguaje escrito. Análisis y evaluación de la dislexia e identificación de los subtipos.*
- Dificultad lectora y Procesamiento de la información
 - Lozano, L.: *Las dificultades de la lectura desde el procesamiento de la información*
- Madurez lectora
 - Gonzalez Manjon, Daniel ; Marcilla Fernandez, Angel..*Madurez para la lectura: una reinterpretación de los factores asociados al aprendizaje inicial de la lectura.*
- Abordaje conductual, cognitivo y lingüístico en el tratamiento.
 - Pinto Tena, V.: *Aplicación de técnicas cognitivo-comportamentales al tratamiento de las dificultades en la comprensión lectora.*
- Bilingüismo
 - Baker, C. *A parents'and Teachers' Guide to Bilingualism (2000)*
- Dislexia:
 - Componente genético
 - Fielding, B.R. *Reading Disability: the genetics connection and appropriate action.*
 - Prevención
 - Schneider, Wolfgang; Ennemoser, Marco; Roth, Ellen; Kuspert, Petra.. *Kindergarten prevention of Dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody?*
 - Valoración, identificación, predicción y diagnóstico
 - Seymour, Philip H. K.; Evans, Henryka M.. *Foundation-level dyslexia: Assessment and treatment.*
 - Lawrence, Brenda; Carter, Jenny.. *The identification and assessment of dyslexia: Class teachers' perceptions of the usefulness of the dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils.*

- Aprendizaje
 - Sánchez Meca, J.: Velocidad de codificación y retraso específico en lectura.
 - Rueda, M. y otros.: El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia
 - Mateos, María del Mar.: Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas.

- Evolución
 - Rand, Muriel K. Giving it some thought: cases for early childhood
 - Lewis, B. Freebairng, L., y otros: Follow-up of children with early expressive phonology disorders.

- Bases anatomofisiológicas
 - Vila Abad, Enrique \ Barbero García, María Isabel.. The locus of deficits in dysphonemic dyslexia: an ERP analysis

- Tratamiento
 - van Daal, Victor H. P.; Reitsma, Pieter.. Effects of outpatient treatment of dyslexia.

CONCLUSIÓN

La diversidad de enfoques, líneas de investigación, disciplinas, estudios y centros de interés que se mueven ante el hecho lector, dificulta enormemente un acercamiento de corrientes y escuelas. Ante la evidencia, manifestada por algunos autores¹⁰, ¹¹ en planteamientos digamos *metalingüísticos*, otros siguen con los planteamientos que caracterizaron las didácticas de los años setenta, es decir, siguen manteniendo que la base de la lectura es perceptivo-psicomotriz^{12/13}. Para una revisión de estos acercamientos ver, CUETOS y VALLLE (1988)¹⁴ FUNES,(1994)¹⁵

Y si compleja es la labor de investigar en un campo tan abierto, difícil es transmitir a los claustros estos estudios, entre otras razones, por las mismas contradicciones existentes en el seno de la comunidad investigadora.

Esta investigación deja sobre la mesa cuestiones apasionantes como:

- La elaboración de PROTOCOLOS fáciles de aplicar por el profesorado, con el fin de detectar lo antes posible los casos de dislexia.
- Definir una metodología que incida en las habilidades metalingüísticas.
- Fomentar la autoelaboración de materiales curriculares en el seno de los equipos educativos.
- Implicar a la familia mediante escuelas de padres/madres en el apoyo al chico que comienza a leer.
- Elaborar recursos de evaluación alternativos, para aquellos niños y niñas que no pueden seguir el discurso escrito, pero sí el oral.
- Evaluar la propia impresión de los jóvenes y niños sobre su aprendizaje.
- Investigar sobre *la propia acción*, y reflexionar sobre nuestras tomas de decisiones.

Sirva como reflexión final la propuesta de Stenhouse¹⁶ ***“Lo que trato de hacer es estimular la impresión de que pueden desechar todas las estadísticas, si no coinciden con la realidad que ustedes conocen y, cuando examinen resultados estadísticos, de algún modo lo oportuno será acabar hablando de la experiencia y no de desviaciones típicas”***

¹ IMBERNÓN,F; La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona. Laia. Reedición de Piados, 1994.

² Actividad inscrita en el Registro de Actividades de Formación Permanente con el número 974105066B

³ Siglo XXI de España Editores, novena edición Madrid 1999

⁴ Toro, J.-Cervera, M.: TALE. Test de Análisis de Lectura y Escritura. Visor, tercera edición, M.1990

⁵ La prueba U de Mann Whitney permite comparar dos medias de grupos independientes. Se trata de una prueba no paramétrica.

⁶ Prueba que nos permite realizar la comparación de dos medias, en medidas repetidas, a través de la vía no paramétrica.

⁷ Este índice mide el grado de asociación existente entre dos variables. En concreto, mide el grado de *relación lineal* que existe entre dos variables, con independencia de la escala en que estas estén medidas.

⁸ Este dato incide en una polémica aun abierta, ¿qué se entiende por buen lector?, parece claro que no es sólo el reconocimiento de palabras y que deben incluirse procesos superiores. En este sentido, me remito a Spiro, Bruce y Brewer (1980) *Theoretical issues in reading comprensión*.

⁹ *Trastornos del aprendizaje* en Manual de Psicopatología, volumen 2, Interamericana M.1995

¹⁰ Jiménez González, J.E; Ortiz Gonzalez, M.R.: *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis, M.1995

¹¹ Cuetos Vega, F.: *Psicología de la Lectura*; CISS Escuela Española, M1996.

¹² Portellano Pérez, J.A.: *Tiempos de reacción visuales en la dislexia específica*., Psiquis

¹³ Bernardo Gutiérrez, I.: *El papel de los factores psicomotores en la dislexia*; Análisis y modificación de conducta, 1993, 19 (67)

¹⁴ *Modelos de lectura y dislexia*; Infancia y Aprendizaje, 1988 (44): 3-19

¹⁵ *Prevención y CIS en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico-cognitivo*; Comunicación, lenguaje y educación, 1955 (28): 49-62

¹⁶ Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza*; Morata, M.1987