

Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria

M^a José González Valenzuela

Valenzu@uma.es

Miriam Delgado Ríos

Universidad de Málaga

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los efectos de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa, desde edades tempranas, en el rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora. La finalidad de dicho programa es, por un lado, fomentar sistemáticamente el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico y el morfosintáctico y, por otro lado, priorizar y sistematizar el acto lectoescritor en el currículo escolar. Los contenidos del programa se han distribuido en áreas interrelacionadas y se han secuenciado en orden creciente de complejidad cognitiva. La muestra está formada por 106 alumnos pertenecientes a zonas socioculturales medio-bajas, con inteligencia normal y sin alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales, y que son evaluados desde que comienzan el 2º curso de Educación Infantil hasta que terminan el 1º curso de Educación Primaria. El diseño es de medidas pretest-postests (cuatro evaluaciones) con fases de intervención (tres fases), dos variables de estudio (rendimiento en exactitud y comprensión lectora) y dos grupos de sujetos (control y experimental). Se han calculado los datos estadístico-descriptivos y se ha realizado el análisis de varianza de medidas repetidas. Los resultados obtenidos indican mejores puntuaciones a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo entrenado con respecto al de los sujetos no entrenados, tanto en exactitud como en comprensión lectora. Estos resultados demuestran la eficacia a largo plazo en nuestra lengua de una intervención temprana del lenguaje oral y escrito, y la necesidad de realizar cambios en los objetivos curriculares escolares en edades tempranas.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, exactitud lectora, comprensión lectora, Educación Infantil, Educación Primaria.

Abstract: *Reading Performance and Psycho-educational Intervention in Pre-primary and Primary Education*

The objective of this work is to analyze the effects of the application of a psycho-educational intervention programme, from early ages, in the reading performance, in terms of accuracy and reading comprehension. The purpose of this program is, on the one hand, to systematically foment the phonological awareness, the phonological development and the semantic and morpho-syntactic development and, on the other, to prioritise and systematise the reading and writing process in the school curriculum. The contents of the program have been distributed over the interrelated areas and sequenced in increasing order of cognitive complexity. The sample consists of 106 children, belonging to medium-low socio-cultural backgrounds, with average intelligence and without physical, psychic and/or sensorial handicaps, who have been evaluated from the beginning of the second year in Pre-primary Education until the end of their first year at Primary Education. The design consists of pre-test-post-test measures (four testing sessions) with intervention phases (three phases), two study variables (accuracy and reading comprehension performance) and two groups of children (experimental and control group). The descriptive-statistical data have been calculated and the analysis of variance in repeated measures has been completed. The obtained results indicate better scores throughout all the evaluation sessions and a significantly greater advance in the group trained with respect to the non-trained children, regarding both accuracy and reading comprehension. These results show the effectiveness of early intervention for oral and written language in the long term, in the case of our language, and the necessity to make changes in the curricular objectives in the early ages.

Key Words: instruction-learning, reading accuracy, reading comprehension, Pre-primary Education, Primary Education.

Introducción

La importancia que la lectura tiene en el desarrollo del individuo es reconocida tradicionalmente y en la actualidad. La lectura es una competencia básica que se enseña en la escuela a partir de la enseñanza obligatoria y sobre la que se construye el conjunto de conocimientos que conforman los cimientos de lo que ha de ser una formación a lo largo de la vida (Ollero, 2005). Puede ser, también, una estrategia privilegiada para favorecer los aprendizajes de los alumnos (Marchesi, 2005).

A este respecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura ha sido y es un tema de gran interés en la comunidad científica y profesional, debido además a que

existen diferentes posturas teóricas y metodológicas en el ámbito de estudio de la intervención psicoeducativa en este área en cuanto al análisis del cuándo y el cómo ponerlo en marcha para conseguir unos resultados óptimos en el rendimiento de los escolares. Es un tema de debate abierto sujeto a continua revisión y ha sido uno de los motivos que justifica los objetivos de este trabajo.

La enseñanza y aprendizaje de la lectura en nuestro sistema educativo no es obligatoria hasta que los niños no comienzan la educación primaria, es decir, hasta que no comienzan la escolarización oficial, aunque en ocasiones se encuentran centros escolares que en Educación Infantil comienzan con la enseñanza de las vocales o de algunas palabras familiares. Este hecho se ve respaldado por la opinión de investigadores que defienden que el inicio de estos aprendizajes debe estar supeditado a la madurez de los sujetos, teniendo sentido que comience cuando los sujetos estén preparados para ello y su maduración psicológica lo permita (a partir de los 6 años), que es cuando se conseguiría un adecuado aprendizaje (Condemarin, Chandwick y Milicia, 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987). Desde estos planteamientos, la maduración de los sujetos no es algo a conseguir, sino a esperar que ocurra y nos encontramos que en ocasiones se desaprovecha la oportunidad de utilizar el alto potencial de aprendizaje en las edades de Educación Infantil para fomentar el aprendizaje de la lectoescritura y evitar la aparición de sus dificultades. Desde otras perspectivas teóricas, sin embargo, se defiende que la iniciación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura no debe estar exclusivamente supeditada a la madurez del sujeto, y se aboga más por una intervención temprana para conseguir esa madurez que, evidentemente, es necesaria. En este sentido, cabe destacar los trabajos realizados en otras lenguas y sistemas educativos que abogan por la enseñanza de la lengua escrita desde muy temprana edad. Así, se aconseja aumentar el tiempo de exposición a la lectura y se proponen cambios curriculares en los proyectos de centro, en cuanto a objetivos y contenidos por ciclo y curso académico, con el fin de conseguir una optimización del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, evitar la aparición de dificultades escolares y atenuar los determinantes del fracaso escolar (Baroccio y Hagg, 1999; Blair-Larsen y Williams, 1999; Burns, Griffin y Snows, 1999; Escamilla, 1994; Osborn y Lehr, 1998; Russo, Kosman, Ginsburg, Thompson-Hoffman y Pederson, 1998; Slavin, Madden, Dolan y Wasik, 1996; Swartz, Shook y Klein, 2000).

Por otra parte, cabe señalar que existen también posturas teóricas diferentes en cuanto a cómo conseguir esta adecuada optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. De esta forma, existen las creencias y opiniones de profesionales e investigadores que abogan por la enseñanza de prerrequisitos

básicos, como la psicomotricidad, percepción visoespacial, lateralidad y/o esquema corporal (Condemaín y cols. 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987), frente a las que mantienen otros que defienden que éstos no son los prerequisites más predictivos del éxito lector y apuestan más por el fomento del desarrollo de la metacognición y del lenguaje oral (Adams, 1998; Calero y Pérez, 1993; Carrillo, 1994; Casalis y Louis-Alexandre, 2000; Da Fontoura y Siegel, 1995; Defior y Tudela, 1994; González, 1996; Mahony, Singson y Mann, 2000; Muter y Snowling, 1998; Slavin et al. 1996; So y Siegel, 1997; Stanovich, 1992; Swartz et al., 2000).

Así pues, teniendo en cuenta los resultados de los estudios realizados en otras lenguas y otros sistemas educativos, en este trabajo se apuesta por una intervención temprana de la lectura y una optimización de su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la priorización y sistematización del lenguaje escrito y de destrezas cognitivas-lingüísticas en el currículo escolar, ya que se podría evitar así la aparición de muchos de los atenuantes del fracaso escolar, facilitar el rendimiento académico de los alumnos y mejorar el desarrollo profesional de los maestros. En Australia (1984), Canadá (1988), California (1991), Gran Bretaña (1991) y México (1997), como consecuencia del problema del bilingüismo y de los problemas de alfabetización que están encontrando en las últimas décadas, se viene desarrollando la aplicación de varios proyectos de investigación en esta línea, por sus excelentes implicaciones educativas (Allington y Woodside-Jiron, 1999; House, 1996; Jones, 1996).

A este respecto, el objetivo general de este trabajo¹ es analizar los efectos en el rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde Educación Infantil (4 años) hasta Primaria (6 - 7 años), cuya finalidad es fomentar el desarrollo cognitivo-lingüístico y priorizar y sistematizar el acto lectoescriptor en el currículo escolar a través de una propuesta de cambio curricular. De manera más específica, se pretende en un principio evaluar el rendimiento en exactitud y comprensión lectora desde 2º curso de Educación Infantil (4 años) hasta finalizar 1º de Educación Primaria (6 - 7 años); por otra parte, elaborar y aplicar un programa de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en estos niveles escolares; y, por último, analizar los efectos de la aplicación del programa de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el rendimiento en exactitud y comprensión lectora desde edades tempranas.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación BSO-2001-1826, financiado por el MCyT y con fondos FEDER.

De esta forma, en primer lugar, se espera encontrar que los alumnos del grupo al que se le aplica el programa de intervención (grupo experimental) alcancen mejor rendimiento en exactitud lectora (reconocimiento de letras, sílabas, palabras, pseudo-palabras, frases y textos) que los alumnos a los que no se les aplica el programa (grupo control). En segundo lugar, se espera encontrar que los alumnos del grupo al que se le aplica el programa (grupo experimental) alcancen mejor rendimiento en comprensión lectora (acceso al significado de palabras, frases y textos) que los alumnos a los que no se les aplica el programa (grupo control).

Método

Muestra

Para la elección de la muestra se llevaron a cabo distintas actuaciones. En primer lugar, todos los colegios (públicos y concertados) de Málaga capital (España) fueron catalogados en tres grupos, según la zona de alfabetización de la provincia (alta, media y baja). En segundo lugar, se eligieron al azar cinco colegios públicos y concertados de las zonas de alfabetización media y baja, formándose dos grupos: los que aplicarían voluntariamente el programa de intervención (grupo experimental) y los que no aplicarían el programa (grupo control). Finalmente, en cada grupo de estudio se eligieron a aquellos sujetos de habla castellana que no presentaban alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales y con un nivel intelectual normal. De esta forma, la regla de asignación de los sujetos a cada grupo ha sido no aleatoria y no conocida, que es la que se suele utilizar en este ámbito de estudio (Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1995), ya que los grupos son similares sólo en algunas variables, no pudiéndose controlar a priori que fuesen iguales en todas las variables de estudio (los sujetos pertenecen a aulas ya formadas en los centros escolares).

Así pues, la muestra quedó constituida por un total de 106 sujetos, distribuidos entre el grupo control (n=32) y el grupo experimental (n=74). Todos los sujetos empezaron cursando segundo curso de Educación Infantil, con edades en torno a los cuatro años (cuatro años y un mes) y finalizaron primero de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y 7 años (6 años y 8 meses). Todos ellos pertenecían

a diferentes colegios públicos y concertados de zonas socio-culturales medio-bajas de Málaga capital, de habla castellana, no presentaban alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales y sus niveles intelectuales eran normales.

Instrumentos de medida

Los instrumentos que se han utilizado para la evaluación de las distintas variables de estudio han sido las pruebas REL y RCL que miden, respectivamente, rendimiento en exactitud y comprensión lectora (Barba, Delgado y González, 2004; Delgado, 2005). La puntuación total en cada variable de estudio es el número total de aciertos obtenido por cada sujeto en cada una de estas pruebas.

La prueba REL está compuesta por diferentes subpruebas: *Reconocimiento de letras*, que incluye todas las vocales y consonantes del abecedario español; *Reconocimiento de sílabas*, que está compuesta por diferentes tipos de sílabas (directas, inversas, trabadas y trabadas mixtas); *Reconocimiento de palabras*, que está formada por palabras de distinta longitud y frecuencia (monosílabas y trisílabas familiares e infrecuentes); *Reconocimiento de pseudopalabras*, formada por pseudopalabras de distinta longitud (bisílabas y trisílabas); *Reconocimiento de frases*, que está compuesta por frases de distinta longitud (hasta seis palabras) y complejidad (palabras de distinta frecuencia y familiaridad); y, por último, *Reconocimiento de textos*, formada por textos graduados en longitud, familiaridad del contenido y complejidad lingüística.

La prueba RCL está compuesta por las siguientes subpruebas: *Comprensión de palabras*, formada por tareas de asociación palabra-dibujo y definición de palabras de distinta complejidad y frecuencia (concretas y abstractas; familiares y menos familiares); *Comprensión de frases*, compuesta por la tarea de completar frases con alternativas; y, por último, *Comprensión de textos*, que está formada por preguntas acerca de las ideas principales de textos de distinta complejidad lingüística.

Diseño y procedimiento

De acuerdo a la naturaleza y a los objetivos del trabajo, se ha llevado a cabo un diseño cuasi-experimental y longitudinal con medidas pretest-postests (cuatro mediciones) y fases de intervención (tres períodos) con dos variables de estudio (rendimiento en exactitud lectora y rendimiento en comprensión lectora) y con un grupo expe-

rimental (al que se le aplica el programa de intervención psicoeducativa) y un grupo control (que sigue el currículo oficial establecido).

El procedimiento llevado a cabo se desarrolla en distintas fases de evaluación e intervención. Las fases de evaluación fueron cuatro. La primera fase fue la de evaluación pretest y se llevó a cabo en septiembre del año 2000. Las otras evaluaciones (postests) se realizaron tras la aplicación de los distintos periodos de intervención, en los meses de mayo y junio del año 2001, 2002 y 2003. Las fases de intervención fueron tres y se llevaron a cabo entre los meses de octubre a mayo de los años 2000-01, 2001-02 y 2002-03, respectivamente.

Las evaluaciones realizadas se llevaron a cabo siempre con las mismas pruebas y a cada sujeto individualmente de forma ciega, en horario lectivo y en un aula acondicionada para tal fin, por licenciados en Psicología.

En las fases de intervención, los sujetos del grupo control no recibieron la aplicación del programa de intervención diseñado, sino que se les impartió la enseñanza reglada por los objetivos curriculares oficiales de Educación Infantil y Primaria, establecidos por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía (Decreto 105 y 107, 1992). Cabe destacar, por un lado, que las maestras que llevaron a cabo la enseñanza de estos contenidos en las aulas ordinarias no recibieron ningún tipo de información o preparación previa sobre la enseñanza de la lengua escrita y, por otro lado, que a pesar de que estos contenidos estaban relacionados con la aproximación al lenguaje escrito y con el fomento del lenguaje oral en Educación Infantil, no se desarrollaron de forma sistemática y prioritaria en el aula, sino que se les dedicó una duración semanal no concreta y no constante. Además, el inicio de la enseñanza de la lectura de manera más específica se llevó a cabo a partir del primer curso de Educación Primaria.

Por otra parte, a los sujetos del grupo experimental se les aplica el programa de intervención elaborado conjuntamente con las maestras que iban a aplicarlo mediante la realización de seminarios y talleres donde se establecieron los objetivos, contenidos y procedimientos del mismo y se crearon y recopilaban materiales necesarios para su aplicación. Estos seminarios y talleres también sirvieron para la instrucción y el adiestramiento de las maestras en cuanto al análisis de los procesos psicológicos implicados en la lengua escrita y de los métodos de enseñanza de la misma. Asimismo, se les recomendó la lectura de libros y artículos sobre estos contenidos. La aplicación del programa de intervención se lleva a cabo por las maestras en las aulas ordinarias y se realiza un seguimiento periódico a través de la observación directa, de entrevistas y de talleres con ellas, individualmente y en grupo, con el fin de analizar sus expe-

riencias, resolver las dificultades que se iban encontrando y comentar y valorar los logros obtenidos.

Cabe señalar que los objetivos establecidos en el programa de intervención psicoeducativa hacen referencia al fomento prioritario y sistemático en el aula del adiestramiento en la lectura, la escritura, el conocimiento fonológico (conocimiento silábico y fonémico), el desarrollo fonológico (articulación y discriminación de fonemas), el desarrollo semántico (categorización de conceptos e identificación de familias léxicas) y el desarrollo morfosintáctico (identificación y distinción del valor de las palabras en distintos tipos de oraciones). Estos contenidos se secuenciaron por año y trimestre, según criterios evolutivos, de menor a mayor complejidad cognitiva. En las Tablas I y II quedan recogidos dichos contenidos que aparecen diferenciados por periodo de intervención y área de trabajo. Además, se trabajaban de manera conjunta e interrelacionada, con un tiempo de dedicación diario de dos horas y media, de forma individual y colectiva a través del currículo escolar con el fin de sistematizar y diversificar lo aprendido y de fomentar la conciencia y el gusto por leer y escribir. Las tareas se llevaron a cabo a través de la lectura de libros con temas de la vida cotidiana que fomentaban la educación en valores (convivencia, solidaridad, cooperación, medio ambiente, etc.) y cercanos al vocabulario de los niños, con ejercicios de lápiz-papel dibujando sobre lo leído y escrito y con diálogos y conversaciones donde se formulaban preguntas para que los sujetos aprendieran, reflexionaran y pensaran sobre lo que tenían que realizar y lo que habían llevado a cabo en cada una de las actividades programadas.

Resultados

Para el análisis de los datos se han calculado los estadístico-descriptivos de todas las variables de estudio y se ha realizado un análisis de varianza de medidas repetidas con la prueba Anova de dos factores con medidas repetidas en un solo factor, tras comprobar los supuestos de homocedasticidad con la prueba de Levene y el supuesto de esfericidad con la prueba de Mauchly. Se realizaron los diferentes contrastes de hipótesis referidos al factor inter-sujeto, factor intra-sujeto y al factor interacción evaluación-grupo para comprobar el efecto de la intervención; es decir, para averiguar si existen diferencias significativas entre grupos a lo largo de las

TABLA I. Contenidos desarrollados para la lectura y la escritura

AÑO	CONTENIDOS DESARROLLADOS PARA LA LECTURA	CONTENIDOS DESARROLLADOS PARA LA ESCRITURA
1 ^o	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de mñéges y pidogramas - Reconocimiento de vocales y consonantes p, m, n, ñ, l, s, ú, d, b, h, dz - Reconocimiento de sílabas directas con esas letras - Reconocimiento de palabras bisílabas con esas letras - Reconocimiento de frases cortas (2-3 palabras) con esas palabras - Reconocimiento de cuento corto (2 cuentos) - Comprensión de palabras y frases leídas con esas letras - Comprensión de cuento corto con las palabras y frases trabajadas A 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento (copia y dictado) de las vocales - Reconocimiento (copia y dictado) de las consonantes p, m, n, ñ, l, s, ú, d, b, h, dz - Reconocimiento (copia y dictado) de palabras bisílabas con esas letras - Reconocimiento (copia y dictado) de frases (2-3 palabras) con esas palabras trabajadas - Espaciado organización y direccionalidad en el papel
2 ^o	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de pidogramas - Repaso de letras estudiadas el curso anterior - Reconocimiento de consonantes: f, h, ch, k, cl, g, x, w - Reconocimiento de sílabas directas con esas letras - Reconocimiento de sílabas inversas con s, l, n, r, j, z, m, p, b, d, t, c, g, f - Reconocimiento de sílabas dobles p/hi, bi/hl, tr, dr, cr/dl, /ff/, g/ff, g/ff - Reconocimiento de palabras cortas familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento de palabras cortas no familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento de frases (2-3 palabras, 4-6 palabras y 6-8 palabras) - Reconocimiento de cuentos cortos (6 cuentos) - Comprensión lectora de palabras cortas familiares (bisílabas y trisílabas) y no familiares - Comprensión lectora de frases (3 palabras, 4-6 palabras y 6-8 palabras) - Comprensión lectora de cuentos cortos extracción ideas principales 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso en copia y dictado de las letras estudiadas el curso anterior - Reconocimiento (copia y dictado) de las consonantes: f, h, ch, k, cl, g, x, w - Reconocimiento (copia y dictado) de sílabas directas con esas letras - Reconocimiento (copia y dictado) de sílabas de inversas con s, l, n, r, j, z, m, p, b, d, t, c, g, f - Reconocimiento (copia y dictado) de sílabas dobles p/hi, bi/hl, tr, dr, cr/dl, /ff/, g/ff, g/ff - Reconocimiento (copia y dictado) de palabras familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento (copia y dictado) de palabras no familiares (bisílabas y trisílabas) - Reconocimiento (copia y dictado) de frases de (2-3 palabras, 4-6 palabras y 6-8 palabras) - Redacción dirigida con dibujos sencillos (descripción escrita) - Redacción no dirigida (descripción escrita) - Espaciado organización y direccionalidad en el papel
3 ^o	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de todas las letras en mayúsculas y minúsculas - Reconocimiento de todas las sílabas directas, inversas y mixtas - Reconocimiento de palabras cortas y largas conocidas y desconocidas - Reconocimiento de frases (6 palabras, 8 palabras y 10 palabras) - Reconocimiento de cuentos cortos (12 cuentos) - Comprensión lectora de palabras poco frecuentes (bisílabas y trisílabas) - Comprensión de frases (de 8 a 10 palabras) - Comprensión de textos (Preguntas orales sobre aspectos explícitos en los textos narrativos. Preguntas escritas sobre ideas principales explícitas e implícitas en los textos narrativos. Preguntas sobre el texto según el título, Resumen oral de lo leído. Cambiar oralmente el final de un cuento o texto) - Autorregulación de la comprensión lectora (autopreguntas y relectura) - Pausas y entonación 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento (dictado) de palabras cortas y largas con sílabas directas, inversas y mixtas - Reconocimiento (dictado) de frases (6, 7 y 8 palabras) - Reconocimiento (dictado) de texto (3/4, 4/5 y 5/6 frases) - Uso de mayúsculas en nombre propio y en posición inicial - Uso de los signos de puntuación (punto, interrogación, exclamación) - Uso de m antes de plio - Composición de escritos (Redacción dirigida con dibujos, Redacción dirigida con palabras y/o frases dadas, Redacción espontánea con organización de ideas, descripción de un objeto o persona, Redacción espontánea con organización de ideas, descripción un suceso o acontecimiento, Redacción de un cuento en grupo) - Autorregulación de la escritura (autoconexión y conexión de escritos) - Espaciado organización y direccionalidad en el papel

TABLA II. Contenidos desarrollados para el conocimiento fonológico y el desarrollo lingüístico

AÑO	CONOCIMIENTO SILÁBICO	CONOCIMIENTO FONÉMICO	DESARROLLO FONOLÓGICO	DESARROLLO SEMÁNTICO	DESARROLLO MORFOSINTÁCTICO
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas - Identificar sílabas iniciales con las letras trabajadas - Identificar rimas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de fonemas en posición inicial - Identificación de fonemas en cualquier posición - Reconocimiento estructura vocálica de palabras con las letras trabajadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación y discriminación de los sonidos (fonemas) de las letras estudiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir dibujos (personas, objetos, acciones.) - Elegir el término que define a un dibujo (personas, objetos, acciones.) - Asociación dibujo-palabra y definición - Clasificar dibujos de distintas categorías (animales, ropas, juguetes...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar 2/3 dibujos para construir una historia y explicarla - Ordenar 2/3 palabras para construir una frase con las palabras trabajadas - Completar frases (2/3 palabras) con alternativas
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas - Identificar sílabas en cualquier posición - Identificar rimas - Añadir sílabas - Omisión de sílabas - Encadenamiento de palabras 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de fonemas en cualquier posición - Reconocimiento de la estructura vocálica de las palabras - Recuento de fonemas en palabras - Adición de fonemas en palabras - Omisión de fonemas en palabras 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación y discriminación de los sonidos (fonemas) de las letras estudiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir dibujos (personas, objetos, acciones) - Definición oral de palabras - Asociación dibujo-palabra - Asociación dibujo-palabra y definición - Asociación palabra-definición - Clasificar dibujos por categoría semántica 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar palabras de una frase oral y escrita - Ordenar dibujos para construir una historia oral - Completar frases con dibujos - Ordenar 3-5 palabras para construir una frase - Completar frases con palabras de apoyo y sin apoyo
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y hacer rimas - Añadir sílabas - Omisión de sílabas - Encadenamiento de palabras - Sustituir sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> - Añadir fonemas - Omisión fonemas - Encadenamiento de palabras - Deletrear monosílabas, bisílabas, trisílabas directas, inversas y mixtas - Sustituir fonemas - Adivinar deletreo de monosílabas y bisílabas directas e inversas 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación y discriminación de los sonidos (fonemas) de las letras estudiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Categorizar y clasificar conceptos, según varios criterios - Identificar absurdos de contenido - Buscar sinónimos - Buscar antónimos - Construir y resolver sopa de letras con definiciones - Resolver crucigramas 	<ul style="list-style-type: none"> - Completar frases - Ordenar palabras y construir frases - Ordenar frases y construir un texto - Concordancia de género (mascul./fem.) - Concordancia de número (sing/pl)

distintas mediciones. Por último, se realizaron las pruebas post-hoc mediante el método de Bonferroni, basado en la distribución T-Student, que muestra las diferencias específicas entre evaluaciones en cada grupo y las diferencias concretas entre grupos en cada evaluación (Blanca y Rando, 1999).

Resultados obtenidos en el rendimiento en exactitud lectora

En la Tabla III se presentan los estadísticos descriptivos del Rendimiento en Exactitud Lectora (REL) obtenidos por los dos grupos de sujetos en las cuatro evaluaciones. En esta tabla se observa cómo ha habido un aumento en las puntuaciones medias en la segunda, tercera y cuarta evaluación con respecto a la evaluación inicial (pretest), tanto en el grupo experimental como en el grupo control, siendo mayor en el grupo experimental (Tabla III y Figura I). Se observa que el grupo experimental ha pasado de tener una $\bar{x} = 1.51$ en la evaluación inicial, a una $\bar{x} = 14.26$ en la segunda, una $\bar{x} = 124.35$ en la tercera, y una $\bar{x} = 307.80$ en la cuarta y última evaluación. Por otro lado, también se encuentra como el grupo control ha pasado de tener una $\bar{x} = 1.87$ en la evaluación inicial a una $\bar{x} = 6.44$, $\bar{x} = 50.56$ y $\bar{x} = 209.44$ en la segunda, tercera y cuarta evaluación, respectivamente. Así, a lo largo de las distintas evaluaciones, las puntuaciones medias de los dos grupos han aumentado progresivamente, encontrándose diferencias a favor del grupo experimental.

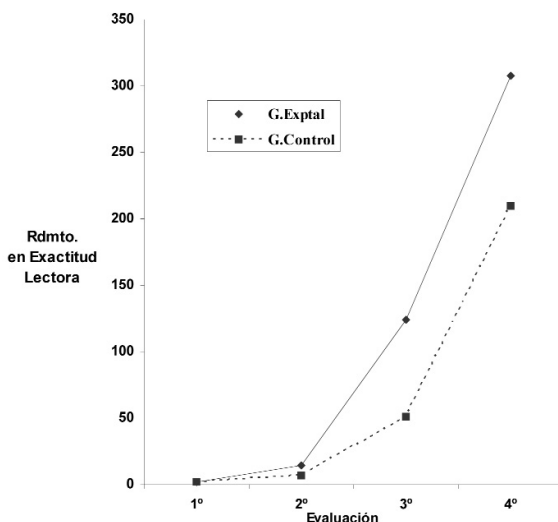
TABLA III. Datos Estadístico-descriptivos del rendimiento en exactitud y comprensión lectora en ambos grupos y en las distintas evaluaciones

Variable	Grupo	Ev.1		Ev.2		Ev.3		Ev.4	
		\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
REL	E	1.51	2.37	14.26	7.14	124.35	117.65	307.80	61.08
	C	1.87	1.94	6.44	4.88	50.56	85.34	209.44	100.46
RCL	E	0.03	0.16	0.30	1.14	16.15	11.78	31.05	5.79
	C	0	0	0	0	5.41	8.77	18.38	7.93

Para analizar si estas diferencias son significativas y debidas al efecto de la intervención, se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas en esta variable de estudio, comprobándose el supuesto de Homocedasticidad ($F_{(1,104)}=0.45$ y $p=0.50$) y verificándose el supuesto de Esfericidad ($\epsilon = 0.573$).

El análisis de varianza de medidas repetidas muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental, ($F_{(1,104)}=36.83$; $p<0.001$), rechazándose la hipótesis nula del factor inter-sujeto que hace referencia a la no existencia de diferencias entre las medias de los grupos en rendimiento en exactitud lectora. Asimismo, hay que resaltar en este factor la alta adecuación del contraste de hipótesis, obteniéndose una excelente potencia ($\beta=1$) y un considerado tamaño del efecto con $\eta^2=0.26$ (Tabla IV).

FIGURA I. Puntuaciones medias obtenidas en el rendimiento en exactitud lectora



Por otro lado, los resultados rechazan la hipótesis nula del factor intra-sujeto, referente a que no existen diferencias significativas entre las diversas evaluaciones, ya que se muestra un cambio significativo a lo largo de las cuatro evaluaciones ($F_{(1'72,178'29)}=300.27$; $p<0.001$). Se resalta la excelente potencia de contraste de hipótesis ($\beta=1$) en ambos grupos y un considerado tamaño del efecto ($\eta^2 = 0.74$) (Tabla IV).

Por otra parte, se encuentra un efecto significativo de interacción evaluación y grupo ($F_{(1'72,178'29)}=12.54$; $p<0.001$), rechazándose así la hipótesis nula que hace referencia a la no existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las diversas evaluaciones. Se observa una óptima potencia, con un valor de $\beta=0.99$, y un tamaño del efecto suficiente, con $\eta^2=0.10$, tal y como se puede observar en la Tabla IV. En este sentido, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos a lo largo de las diferentes evaluaciones debido al efecto de la aplicación del programa de intervención.

Los contrastes de medida intra-sujetos muestran un significativo efecto lineal y cuadrático para las evaluaciones ($F_{(1,104)}=986.65$ y 141.14 ; $p<0.001$, respectivamente). Éste resulta igualmente significativo para la interacción evaluación-grupo ($F_{(1,104)}=44.99$; $p<0.001$). Así, el modelo más plausible para explicar la variabilidad del rendimiento en exactitud lectora es de tipo lineal, que es el que explica los efectos de la evaluación y de su interacción con el grupo.

TABLA IV. Análisis de varianza de medidas repetidas en rendimiento en exactitud y comprensión lectora

Fuente	mc	gl	F	β	η^2
REL					
<i>Inter sujetos</i>					
Grupo (G)	180160.48	1	36.83 **	1	.26
Error	4891.34	104			
<i>Intra sujetos</i>					
Eval (E)	2211550.29	1.72	300.27**	1	.74
G x E	92400.49	1.72	12.54**	.99	.10
Error	7365.19	178.29			
RCL					
<i>Inter sujetos</i>					
Grupo (G)	3149.116	1	64.32 **	1	.38
Error	48.95	104			
<i>Intra sujetos</i>					
Eval (E)	22389.28	1.63	319.27**	1	.75
G x E	1850.56	1.63	26.38**	1	.20
Error	70.12	169.84			

TABLA V. Comparaciones entre evaluaciones en cada grupo en REL y RCL

Grupo	(I) Evaluación	(J) Evaluación	Diferencia entre medias (I-J)	Significación ^a
REL				
Exptal.	1	2	-12,743	*
		3	-122,838	*
		4	-306,284	*
	2	3	-110,095	*
		4	-293,541	*
		4	-183,446	*
Control	1	2	-4,563	
		3	-48,688	
		4	-207,562	*
	2	3	-44,125	
		4	-203,000	*
		4	-158,875	*

(Continúa)

TABLA V. Comparaciones entre evaluaciones en cada grupo en REL y RCL

Grupo	(I) Evaluación	(J) Evaluación	Diferencia entre medias (I-J)	Significación ^a
REL				
Exptal.	1	2	-,270	
		3	-16,122	*
		4	-31,027	*
	2	3	-15,851	*
		4	-30,757	*
		3	-14,905	*
Control	1	2	0	
		3	-5,406	
		4	-18,375	*
	2	3	-5,406	
		4	-18,375	*
		3	-12,969	*

^aAjuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

* p<.05

Por otra parte, tras examinar las diferencias post-hoc mediante el método Bonferroni, para los niveles de interacción entre cada una de las evaluaciones en cada uno de los grupos en el rendimiento en exactitud lectora, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes evaluaciones en el grupo experimental, aunque en el grupo control sólo se encuentran diferencias significativas entre la primera, la segunda y la tercera con la cuarta evaluación (Tabla V), es decir, existen diferencias significativas en el grupo experimental entre los 4 y 5 años, entre los 4 y 6 años y entre los 5 y los 6 años. Sin embargo, en el grupo control estas diferencias sólo se aprecian cuando los niños llegan a los 6 años, donde sí se observan diferencias con respecto a las puntuaciones obtenidas por estos niños a los 4 y 5 años.

Por último, las diferencias post-hoc encontradas mediante la corrección de Bonferroni entre cada uno de los grupos en cada evaluación nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las evaluaciones excepto en la evaluación inicial (pretest), donde no se han encontrado diferencias entre los dos grupos (Tabla VI). Así a partir de la segunda evaluación el grupo experimental obtiene mejor rendimiento en exactitud lectora que el grupo control, siendo esta diferencia mayor a medida que se avanza en las evaluaciones y en los años de aplicación del programa. De esta manera, como se puede comprobar en la Tabla VI, el número de periodos de intervención que han recibido los sujetos y el grupo al que pertenecen explican las diferencias observadas en el rendimiento en exactitud lectora y, por lo tanto, la interacción entre ambos factores ejerce efectos conjuntos sobre dicho rendimiento.

Finalmente, podemos concluir que no sólo los dos grupos avanzan a lo largo de los diferentes niveles educativos, sino que el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa en el lenguaje escrito ha obtenido un mayor rendimiento en exactitud lectora que el grupo al que no se le aplicó y que, además, estas diferencias en las puntuaciones del rendimiento en exactitud lectora son mayores cuanto mayor es el nivel educativo, debido a la aplicación del programa de intervención.

TABLA VI. Comparaciones entre grupos en cada evaluación en REL y en RCL

Evaluación	\bar{x} G. Exptal (I)	\bar{x} G. Control (I)	Diferencia entre medias (I-J)	Significación ^a
REL				
1	1.51	1.87	-.361	
2	14.26	6.44	7.819	*
3	124.35	50.56	73.789	*
4	307.80	209.44	98.360	*
RCL				
1	0.03	0	.002	
2	0.30	0	.297	*
3	16.15	5.41	10.742	*
4	31.05	18.38	12.679	*

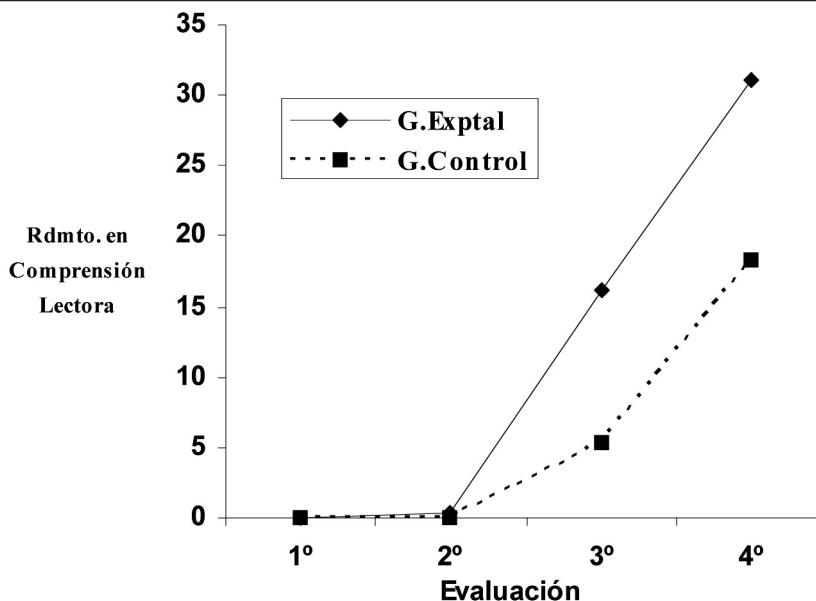
^a Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

* $p < .05$

Resultados obtenidos en el rendimiento en comprensión lectora

En la Tabla III se presentan los datos estadístico-descriptivos del rendimiento en comprensión lectora (RCL) obtenidos por los dos grupos de sujetos en las cuatro evaluaciones. Se observa cómo ha habido un aumento en las puntuaciones medias con respecto a la evaluación inicial (pretest) en la segunda, tercera y cuarta evaluación en el grupo experimental y en la tercera y cuarta en el grupo control (Tabla III y Figura II). El grupo experimental ha pasado de tener una $\bar{x} = 0.03$ en la evaluación inicial a una $\bar{x} = 0.30$ en la segunda, una $\bar{x} = 16.15$ en la tercera y una $\bar{x} = 31.05$ en la cuarta y última evaluación. Por otro lado, se observa que el grupo control no varió su puntuación media inicial en el rendimiento en comprensión lectora ($\bar{x} = 0$) hasta la tercera evaluación, con una $\bar{x} = 5.41$, incrementándose en la cuarta y última ($\bar{x} = 18.38$). Así, ambos grupos han avanzado a lo largo de las evaluaciones y se han encontrado diferencias entre ellos a favor del grupo experimental.

FIGURA II. Puntuaciones medias obtenidas en el rendimiento en comprensión lectora



Con el fin de analizar si estas diferencias son significativas y debidas al efecto de la intervención, se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas en esta variable de estudio y se comprobó el supuesto de Homocedasticidad ($F_{(1,104)}=3.63$ y $p= 0.06$), además de verificarse el supuesto de Esfericidad ($\epsilon = 0.54$).

El análisis de varianza de medidas repetidas (Tabla IV) muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental ($F_{(1,104)} = 64.32$; $p<0.001$). Se rechazaría la hipótesis nula del factor inter-sujeto referida a que no existen diferencias entre las medias de los grupos en rendimiento en comprensión lectora. Así mismo, hay que resaltar en este factor la alta adecuación del contraste de hipótesis, obteniéndose una excelente potencia ($\beta=1$) y un considerado tamaño del efecto con $\eta^2=0.38$ (Tabla IV).

Por otro lado, los resultados rechazan la hipótesis nula del factor intra-sujeto referente a la no existencia de diferencias significativas entre las diversas evaluaciones, u se aprecia un cambio significativo a lo largo de las cuatro evaluaciones ($F_{(1^{\circ} 63, 169^{\circ} 84)} = 319.27$; $p<0.001$). Una vez más se encuentra una excelente potencia de contraste de hipótesis ($\beta = 1$) en ambos grupos y un considerado tamaño del efecto ($\eta^2 = 0.75$) (Tabla IV).

Asimismo, se encuentra un efecto significativo de interacción evaluación y grupo ($F_{(1,63,169,84)} = 26.38$; $p < 0.001$) y se descarta la hipótesis que hace referencia a la no existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las diversas evaluaciones. Se obtiene una potencia máxima de $\beta = 1$ y un tamaño del efecto suficiente de $\eta^2 = 0.20$, tal y como se puede observar en la Tabla IV. Por lo tanto, se han encontrado diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a lo largo de todas las evaluaciones debido al efecto de la aplicación del programa de intervención.

Los contrastes de medida intra-sujetos muestran un significativo efecto lineal, cuadrático y cúbico para las evaluaciones ($F_{(1,104)} = 1121.76, 122.19$ y 4.51 ; $p < 0.05$, respectivamente) y también resulta significativo el efecto lineal para la interacción evaluación y grupo ($F_{(1,104)} = 91.508$; $p < 0.001$). Así, el modelo más plausible para explicar la variabilidad del rendimiento en comprensión lectora es el de tipo lineal, ya que es el que explica los efectos de la evaluación y de su interacción con el grupo.

Por otra parte, tras examinar las diferencias post-hoc mediante el método Bonferroni, para los niveles de interacción entre cada una de las evaluaciones en cada uno de los grupos, los resultados muestran que en el grupo experimental existen diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes evaluaciones, excepto en la interacción de la evaluación inicial (pretest) con la segunda evaluación, donde no se observan diferencias estadísticamente significativas (Tabla V). Por otro lado, en el grupo control se encuentran diferencias significativas únicamente entre la primera, segunda y tercera con la cuarta evaluación, pero no entre la primera con la segunda y la tercera, ni entre la segunda con la tercera evaluación. Por tanto, existen diferencias significativas en el grupo experimental entre los 4 y 5 años, entre los 4 y los 6 años y entre los 5 y los 6 años. Sin embargo, en el grupo control estas diferencias sólo se aprecian a partir de los 6 años con respecto a los 4 y 5 años.

Por último, las diferencias post-hoc encontradas con la corrección de Bonferroni para los niveles de interacción entre cada grupo en cada evaluación nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en todas las evaluaciones, excepto en la evaluación inicial (Tabla VI), es decir, no sólo se encuentra que el grupo experimental obtiene un mejor rendimiento en comprensión lectora que el grupo control sino que, además, las diferencias encontradas entre ambos grupos en dicho rendimiento aumentan a medida que se avanza en los años de aplicación del programa. De esta manera, como se puede comprobar en la Tabla VI, el número de períodos de intervención que han recibido los sujetos y el grupo al que pertenecen explican las diferencias observadas en el rendimiento en comprensión lectora. Así, la interacción entre ambos factores ejerce efectos conjuntos sobre dicho rendimiento.

De esta forma, podemos concluir que ambos grupos evolucionan en el transcurso del tiempo, aunque el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa en el lenguaje escrito ha obtenido un mayor rendimiento en comprensión lectora que el grupo al que no se le aplicó dicho programa. Además, estas diferencias en el rendimiento en comprensión lectora son mayores cuanto más alto es el nivel educativo debido a la aplicación del programa de intervención.

Discusión y Conclusiones

En este trabajo se ha intentado comprobar la mejora del rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, resultante de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde Educación Infantil hasta finalizar el primer curso de Educación Primaria.

Los resultados muestran diferencias significativas en el rendimiento en exactitud y comprensión lectora, en los factores inter-sujeto, intra-sujeto y en la interacción grupo-evaluación, y destaca una alta potencia, así como un considerado tamaño del efecto de la intervención en cada una de estas variables. Por tanto, aunque ambos grupos avanzan desde el segundo curso de Educación Infantil hasta primero de Educación Primaria en exactitud y comprensión lectora, sin embargo, el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito ha alcanzado mejores puntuaciones a lo largo de las distintas evaluaciones debido a la aplicación del mismo.

Con respecto a los análisis realizados *a posteriori*, cabe destacar, por un lado, que los cambios ocurridos en el grupo control son más perceptibles y patentes a partir de los 6 años tanto en rendimiento en exactitud como en comprensión lectora, es decir, cuando los niños entran en la Educación Primaria y comienzan con la enseñanza formal de la lectoescritura. Sin embargo, en el grupo experimental dichos cambios tienen lugar en el rendimiento en exactitud lectora desde el primer año de aplicación del programa (desde los 4 años) y en el rendimiento en comprensión lectora desde el segundo año de aplicación del mismo (5 años) después de que han automatizado el reconocimiento de palabras.

Por otro lado, se observa que el grupo al que se le aplicó el programa de intervención alcanza en todas las evaluaciones mejores puntuaciones que el grupo que siguió

las directrices del currículo oficial. Además, cabe destacar que estas diferencias entre los grupos son mayores a medida que se avanza en los años de aplicación del programa, y que cuando terminan el primer curso de Educación Primaria, el primer grupo alcanza resultados mejores tanto en exactitud como en comprensión lectora que los sujetos del segundo grupo.

Por tanto, se puede concluir afirmando no sólo que el grupo al que se le aplicó el programa de intervención psicoeducativa en el lenguaje escrito presenta un mayor rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, que el grupo al que no se le aplicó sino que, además, este rendimiento es mayor cuanto más períodos de intervención hayan recibido los niños. A este respecto hay que destacar la importancia de la preparación de las maestras y de la estructuración, sistematización y naturaleza de los contenidos del programa de intervención del lenguaje escrito que ha sido diseñado y aplicado desde edades tempranas, ya que estas características han contribuido a alcanzar estos resultados.

Estos resultados confirman nuevamente los encontrados en trabajos realizados en otras lenguas y otros sistemas educativos que abogan por la enseñanza de la lectura y la escritura desde temprana edad y proponen cambios curriculares en los proyectos de centros (Allington y Woodside-Jiron, 1999; Baroccio y Hagg, 1999; Burns et al., 1999; Escamilla, 1994; Osborn y Lehr, 1998; Russo et al., 1998; Slavin et al., 1996; Swartz et al., 2000) en contraposición con lo que defienden algunos autores sobre la necesidad de una madurez previa a la enseñanza de la lectura y la escritura, cifrándola más concretamente a partir de los 6 años (Condemarin y cols. 1985; Downing y Thackray, 1974; Molina, 1991; Muchelli y Bourcier, 1985; Revuelta y Guillen, 1987). Además, demuestran también que se consigue obtener a largo plazo un mejor rendimiento en lectura, tanto en términos de exactitud como de comprensión lectora, si desde edades tempranas los niños son preparados conscientemente, trabajando y entrenándoles a través del currículo escolar y de los distintos contenidos curriculares en destrezas tales como el conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, el desarrollo semántico y el desarrollo morfosintáctico (Calero y Pérez, 1993; Carrillo, 1994; Defior y Tudela, 1994; Elbro, 1996; Muter y Snowling, 1998; Slavin et al., 1996; Stanovich, 1992; Swartz, et al. 2000), confiriendo prioridad a su enseñanza, además de sistematizar y aumentar el tiempo de exposición a ellas (Baroccio y Hagg, 1999; Burns et al., 1999; Slavin et al., 1996; Swartz et al., 2000). Por tanto, aunque en el currículo escolar oficial se propone en edades tempranas un acercamiento al lenguaje escrito a partir de la enseñanza del lenguaje oral, dicha enseñanza tendría que llevarse a cabo de manera sistemática, constante, específica y ampliada.

Finalmente, cabe resaltar que otros estudios realizados en otras lenguas y sistemas educativos encuentran también, con la intervención temprana del lenguaje escrito, no sólo mejoras en el rendimiento en la lectura y la escritura de los niños, sino que la aparición de las dificultades de aprendizaje aminoran y el rendimiento en otras áreas curriculares como son las matemáticas, las ciencias sociales y experimentales mejoran, consiguiéndose además un cambio de actitud hacia la enseñanza y hacia las necesidades educativas en los maestros conjuntamente con una mejora del desarrollo profesional de los mismos (Slavin et al., 1996; Swartz et al. 2000). En trabajos posteriores se pretende comprobar si la aplicación de este programa de intervención consigue aminorar la aparición de las dificultades de aprendizaje y si mejora el rendimiento académico de los escolares. Por otro lado, sería interesante poder comprobar si transcurrido algunos años de la aplicación del programa las diferencias en el rendimiento en lectura siguen manteniéndose entre los grupos, ya que si esto ocurriese la importancia y ventajas de la intervención temprana en el lenguaje escrito sería aún más patente, tal y como sucede en otros sistemas educativos y con otras lenguas.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, M. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, Paul H.: Brookes Publishing Co.
- ALLINGTON, R. L. Y WOODSIDE-JIRON, A. D. (1999). The politics of literacy teaching: How research shaped educational policy. *Educational Researcher*; vol. 28, 8, 3-14.
- ANGUERA, M. T.; ARNAU, J.; ATO, M.; MARTÍNEZ, R.; PASCUAL, J. Y VALLEJO, G. (1995). *Métodos en investigación en Psicología*. Barcelona: Síntesis.
- BARBA, M. J.; DELGADO, M. Y GONZÁLEZ, M. J. (2004). Propuesta de un cambio curricular en Educación Infantil para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. En M. I. FAJARDO; M. I. RUIZ; A. V. DÍAZ Y F. VICENTE (eds.), *Infancia y Adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención* (149-157). Badajoz: Psicoex.
- BAROCCIO R. Y HAGG, C. (1999). *Enseñanza Inicial de la lectoescritura*. México: Universidad de México.
- BLAIR-LARSEN, S. M. Y WILLIAMS, K. A. (1999). *The balanced reading program*. Newark (USA): International Reading Association.

- BLANCA, M. J. Y RANDO, B. (1999). *Ejercicios de diseños experimentales básicos en Psicología*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- BURNS, M. S.; GRIFFIN, F. Y SNOWS, C. E. (1999). *Starting out right. A guide promoting children's reading success*. WDC (USA): National Academic Press.
- CALERO, A. Y PÉREZ, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- CARRILLO, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3 (6), 279-298.
- CASALIS, S. Y LOUIS-ALEXANDRE, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. Y MILICIA, N. (1985). *Madurez escolar*. Madrid: CEPE.
- DA FONTOURA, H. A. Y SIEGELL, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese- English Canadian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 139- 153.
- DEFIOR, S. Y TUDELA, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3, (6), 299-320.
- DELGADO, M. (2005). *Intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal*. Málaga: Universidad de Málaga.
- DOWNING, J.; THACKRAY D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ELBRO, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453-485.
- ESCAMILLA, K. (1994). Descubriendo la lectura: un programa en español de lectoescritura para las primeras etapas. *An International Journal of Early Literacy*, vol. 1, 1, 71-85.
- GONZÁLEZ, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- HOUSE, E. R. (1996). A framework for appraising educational reforms. *Educational researcher*, 25, (7), 35-46.
- JONES, L. V. (1996). A history of the national assessment of educational progress and some questions about its future. *Educational Researcher*, 25 (7), 214-222.
- MAHONY, D.; SINGSON, M. Y MANN, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12. 219- 252.
- MARCHESI, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, extraordinario, 15-36.

- MOLINA, S. (1991). *Batería diagnóstica para la competencia básica para el aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- MUTER, V. Y SNOWLING, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: the role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 231-242.
- MUCHELLI, B. Y BOURCIER, J. (1985). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*. Madrid: Cincel.
- OLLERO, L. C. (2005). Sociedad lectora y educación: presentación. *Revista de Educación*, extraordinario, 5-8.
- OSBORN, J. Y LEHR L. (1998). *Literacy for all. The Guilford issues in teaching and learning*. New York (USA): Academic Press.
- REVUELTA, R. Y GUILLÉN, F. (1987). *Madurez y edad inicial para la lectura*. Comunicación presentada al Quinto CEL, 154-155.
- RUSO, M.; KISMAN, G.; GINSBURG, A.; THOMPSON-HOFFMAN, S. Y PEDERSON, J. (1998). *A compact for reading and School-home Links*. USA: Department of Education.
- SLAVIN, R. E.; MADDEN, N. A.; DOLAN, L. Y WASIK, B. A. (1996). *Every child, every school: Success for all*. California: Corwin Press, Inc.
- SO, D. Y SIEGEL, L. S. (1997). Learning to read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 1-21.
- STANOVIC, K. E. (1992). *Speculations on the Causes and consequences of individual differences on early reading acquisition*. En P. H. GOUGH; L. C. EHRI Y R. TREIMAN (eds.). *Reading Acquisition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate.
- SWARTZ, S. L.; SHOOK, R. E. Y KLEIN, A. F. (2000). *California Early Literacy Learning*. Redlaus, CA: Foundation for California early literacy learning.