



TRABAJO FIN DE GRADO

EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

¿LOS NIÑOS DE TERCERO DE EDUCACIÓN INFANTIL ESTÁN PREPARADOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA? HABILIDADES ALFABÉTICAS TEMPRANAS Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS ALFABÉTICAS EN EL HOGAR

*ARE CHILDREN IN THE THIRD YEAR OF
KINDERGARTNER READY FOR LEARNING TO READ?
EARLY LITERACY SKILLS AND THEIR RELATIONSHIP TO
HOME LITERACY PRACTICES*

AUTORA

María Teresa Sánchez Quirós

Ávila, a 30 de enero de 2024

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. María Teresa Sánchez Quirós, con DNI 70842350-G, matriculado en la Titulación de Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.

Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado “¿Los niños de tercero de Educación Infantil están preparados para el aprendizaje de la lectura? Habilidades alfabéticas tempranas y su relación con las prácticas alfabéticas en el hogar” del curso académico 2023/2024 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Ávila, a 30 de enero de 2024

Fdo.: _____

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado recoge una investigación educativa que se centra en conocer si los alumnos de tercer curso de Educación Infantil están preparados para el aprendizaje de la lectura, teniendo en cuenta el desarrollo de las habilidades prelectoras y las prácticas que tienen lugar dentro del contexto familiar en relación con la lectura. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio en el que han participado 10 alumnos de tercer curso de Educación Infantil y sus familias. Se han usado pruebas estandarizadas y cuestionarios. Concretamente, la prueba IPAL (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura, Jiménez y Gutiérrez, 2019) para evaluar las habilidades lectoras tempranas y el cuestionario destinado a los padres, para analizar las prácticas lectoras en el hogar elaborado por Skwarchuk et al. (2014), basándose en el de LeFevre et al. (2009). Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los niños participantes del estudio están preparados para adquirir la lectura con éxito. Por otra parte, no se observan correlaciones significativas entre las prácticas llevadas a cabo en el contexto familiar y el desarrollo de las habilidades prelectoras de los niños. Si bien es cierto, se ha observado una tendencia de los padres de los niños que presentan un rendimiento más bajo ponen en marcha más prácticas formales relacionadas con la lectura; y que también las prácticas informales de los padres benefician al desarrollo de los niños.

Palabras clave: habilidades prelectoras, lectura, Educación Infantil, prácticas alfabéticas en el hogar.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	3
3.1.	<i>Presencia de la lectura en el currículo de Educación Infantil.....</i>	<i>3</i>
3.2.	<i>A qué nos referimos con el término leer</i>	<i>6</i>
3.3.	<i>Cuándo se debe iniciar el proceso de la lectura</i>	<i>8</i>
3.4.	<i>Habilidades prelectoras.....</i>	<i>10</i>
3.5.	<i>El aprendizaje de la lectura</i>	<i>13</i>
3.6.	<i>Prácticas lectoras en el hogar</i>	<i>15</i>
4.	MARCO EMPÍRICO.....	17
4.1.	<i>Diseño</i>	<i>17</i>
4.2.	<i>Método.....</i>	<i>17</i>
4.3.	<i>Resultados.....</i>	<i>24</i>
5.	CONCLUSIONES	33
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
7.	ANEXOS.....	40

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Componentes tempranos esenciales de la lectura eficaz en El 5 años junto a sus pruebas de evaluación</i>	19
Tabla 2. <i>Puntos de corte para las subpruebas del IPAL Infantil 5 años</i>	21
Tabla 3. <i>Análisis del estatus de rendimiento de cada subprueba del IPAL</i>	26
Tabla 4. <i>Puntuación y rendimiento de cada alumno en cada una de las subpruebas del IPAL</i>	28
Tabla 5. <i>Correlaciones entre las prácticas lectoras en el hogar y las habilidades prelectoras</i>	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Las Cinco Grandes Ideas del National Reading Panel (2000)</i>	11
Figura 2. <i>Puntuación obtenida del conjunto global de la prueba de cada alumno. Informe grupal</i>	25

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) se enmarca en un proyecto de investigación realizado con alumnos del tercer curso de Educación Infantil y sus progenitores de un centro educativo de la provincia de Ávila y que versa sobre la adquisición de la lectura.

La lectura es uno de los contenidos más complejos que se pueden adquirir a lo largo de la vida escolar, y también es uno de los más importantes, por su carácter básico e indispensable para la adquisición de posteriores aprendizajes. No podemos perder de vista que la lectura es el vehículo fundamental para acceder a la información y al conocimiento, y ahí es donde radica su vital importancia. Este tema tiene un gran peso en materia educativa, y está envuelto en varias controversias, ya que es algo que interesa tanto a maestros como a padres y madres. Esto hace que se genere una gran presión, tanto por parte de los maestros, como de las familias para que los niños aprendan a leer al terminar la etapa de Educación Infantil. Pero es aquí cuando surgen varias dudas y cuestiones, ya que existen opiniones contrarias. Por tanto, nuestro deber científico es indagar en los hechos, acudiendo a la legislación y a la bibliografía como a los métodos de observación y pruebas de evaluación estandarizadas, para poder llegar a unas conclusiones basadas en la evidencia. De aquí surgen las preguntas que guiarán el presente trabajo: ¿es el aprendizaje de la lectura una competencia de la etapa de Educación Infantil?, ¿qué requisitos debe reunir el niño para poder aprender a leer y en qué momento estará preparado para ello?, ¿cómo influyen las prácticas lectoras de los padres en el hogar para estimular la adquisición de la lectura en sus hijos?

A continuación, detallamos la estructura de 4 bloques que vertebra el presente TFG. En primer lugar, expondremos los objetivos, tanto generales como específicos del trabajo. En segundo lugar, abordaremos el marco teórico. Para situarnos en el estado de la cuestión de la adquisición de la lectura en Educación Infantil repararemos en la normativa vigente, después concretaremos a qué nos referimos cuando nombramos el término leer y trataremos la cuestión acerca de cuándo es el momento oportuno para iniciar su proceso de adquisición. Acto seguido, atenderemos a cuáles son las habilidades que ayudan a los niños a conseguir el éxito lector y cómo se lleva a cabo este aprendizaje. Finalmente, nos detendremos en explorar el papel de las prácticas lectoras en el hogar de las familias en la adquisición de la lectura de sus hijos. En tercer lugar, presentaremos la investigación llevada a cabo sobre las

habilidades prelectoras de los alumnos de una clase de tercero de Educación Infantil y de las prácticas lectoras que realizan sus padres con ellos en el hogar. Finalmente, presentaremos las conclusiones alcanzadas tras la elaboración de este TFG.

2. OBJETIVOS

Con la realización del presente estudio pretendemos alcanzar los siguientes *objetivos generales*, que se concretan en los *objetivos específicos* que figuran a continuación:

OG1: Conocer si los niños de tercero de Educación Infantil están preparados para el aprendizaje de la lectura.

OE1.1: Evaluar el nivel de adquisición de las habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura.

OE1.2: Identificar cuáles son las habilidades prelectoras que los alumnos tienen adquiridas y cuáles, por el contrario, tienen pendientes por desarrollar.

OG2: Conocer el papel de las prácticas alfabéticas en el hogar en la adquisición de las habilidades lectoras tempranas.

OE2.1: Analizar las prácticas formales e informales de los progenitores y su relación con las habilidades lectoras tempranas.

Hipótesis

En relación a los objetivos planteados previamente se espera que:

- a) la gran mayoría de los niños de tercero de Educación Infantil tengan adquiridas las habilidades prelectoras que les permitan aprender a leer de forma exitosa.
- b) las prácticas lectoras en el hogar de los progenitores influyan de forma determinante en la adquisición de las habilidades prelectoras de sus hijos.

3. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

3.1. *Presencia de la lectura en el currículo de Educación Infantil*

Este apartado está dedicado a justificar la elección del tema tratado en este TFG, apoyándonos en la legislación vigente que, a continuación, pasamos a reflejar y que comentaremos seguidamente, yendo de lo general a lo particular. Comenzamos pues, acudiendo a la Ley estatal: *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, en cuyo artículo 6. se tratan los principios pedagógicos y se recoge que:

7. De igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación, en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas determinen.

Podemos afirmar que la propia Ley está indicando que para superar la Educación Infantil no es necesario haber adquirido la lectura, si bien esta etapa es el momento idóneo para preparar el terreno para su futura y exitosa adquisición. Esto es algo que pasaremos a comprobar en la parte experimental del presente estudio que ahora estamos fundamentando.

En esta misma normativa, continuando por el artículo 7, dedicado a los objetivos, fijamos nuestra atención en el objetivo g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo. Nótese que el verbo utilizado para enunciar dicho objetivo es iniciar y no adquirir o aprender. Con ello nos queremos referir a que la Ley nos está indicando que la Educación Infantil no es una etapa escolar en la que el fin último sea aprender a leer a la perfección, como una función propedéutica, sino que es un momento de preparación y de adquisición de las habilidades prelectoras.

Dentro del segundo ciclo de Educación Infantil, se describe lo siguiente a cerca del Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad:

Será preciso crear un ambiente multialfabetizador rico que comprenda todos los lenguajes posibles y que establezca relaciones entre ellos. Un contexto de interacción con iguales y personas adultas, que ejercen como modelos lectores y escritores, despertará la curiosidad, el interés y las ganas de explorar y descubrir el significado social y cultural del lenguaje escrito. Ese interés se incrementará si

se dejan a su alcance libros y otros textos de uso social adecuados a su edad e intereses. Esta primera aproximación se debe producir en el quehacer cotidiano del aula, enmarcado en situaciones funcionales y significativas para los niños y niñas, teniendo claro que la adquisición del código escrito no es un objetivo que se deba alcanzar en esta etapa. (RD 95/2022, p. 26)

Lo más destacable de este párrafo sería la idea de que es importante que tanto desde el contexto escolar como desde el contexto familiar, se propicien las herramientas y el ambiente necesario para que los niños se preparen y estén en disposición de poder adquirir la lectura con éxito. Esto es importante, ya que en nuestro estudio queremos también incidir en la influencia de las prácticas formales e informales de los progenitores relativas a la adquisición de la lectura, y la normativa nos está dando indicios de que sí deben guardar algún tipo de relación.

A continuación, recogemos también los saberes básicos que prescribe la normativa estatal relacionados con la aproximación al lenguaje escrito, y que son los siguientes:

Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.

- Textos escritos en diferentes soportes.
- Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales. Primeras hipótesis para la interpretación y comprensión.
- Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas.
- Aproximación al código escrito desde las escrituras indeterminadas.
- Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...
- Iniciación a estrategias de búsqueda de información, reelaboración y comunicación.
- Situaciones de lectura individual o a través de modelos lectores de referencia.

La normativa a nivel estatal es concretada por las comunidades autónomas, por lo que a continuación pasamos a analizar también el *DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*. Nos interesa especialmente consultar qué es lo que comenta la ley autonómica sobre la *Competencia en Comunicación Lingüística*

(CCL) ya que es la que se relaciona directamente con saber leer, y que se define de la siguiente manera:

La competencia en comunicación lingüística es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral (escuchar y hablar), escrita (leer y escribir) o signada, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. (pp. 48211-48212)

Nos interesan especialmente los criterios de evaluación del tercer curso de Educación Infantil relativos a la competencia específica en cuestión y que recogen como: “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.”

Véase de nuevo que, a nivel autonómico, se nos está hablando de iniciación, es decir comenzar a aprender, prepararse, y no de llevar a término, conseguir completamente o perfeccionar las habilidades lectoras.

Hacemos hincapié también en una selección de contenidos extraídos de esta misma ley y que se encuentran recogidos en el apartado d), titulado: aproximación al lenguaje escrito.

- Los usos sociales de la lectura y la escritura. Tipos de textos: Textos narrativos (cuentos, sucesos y anécdotas), poéticos (poemas y canciones), funcionales (nombre propio, fecha, listas, notas y recetas), informativos (noticias, anuncios, cartas, postales y logotipos), descriptivos y populares (pareados, adivinanzas y refranes). Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas, informativas y de disfrute.
- Textos escritos en diferentes soportes para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.
- Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales (título, imágenes). Primeras hipótesis para la interpretación y comprensión.
- Aproximación al código escrito, evolucionando desde las escrituras indeterminadas y respetando el proceso evolutivo: lectura y escritura de palabras sencillas significativas y contextualizadas.

- *Asociación fonema-grafema. Sonido, nombre y grafía de las letras que se presentan. Letras mayúsculas y minúsculas. Fluidez en nombrar los fonemas y las letras respetando el proceso evolutivo.*
- *Uso de algunas convenciones del sistema de la lectoescritura como: direccionalidad, linealidad, orientación y organización del espacio y postura correcta.*
- Otros códigos de representación gráfica: imágenes, pictogramas, símbolos, números.
- Situaciones de lectura individual o a través de modelos lectores de referencia, para incentivar el gusto por leer.

Queremos destacar especialmente los contenidos que se encuentran en cursiva porque están relacionados directamente con varias de las consideradas habilidades prelectoras o componentes esenciales para el éxito lector. Nos parece de vital importancia reseñar que estos están explícitamente concretados por la normativa vigente como contenidos que se deben trabajar en la etapa de Educación Infantil.

3.2. *A qué nos referimos con el término leer*

Tomando como referencia la definición que encontramos en el diccionario de la RAE, leer se trata de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Leer también se puede entender como una operación mediante la que se reproduce el contenido de un mensaje cifrado en palabras, en definitiva, constituye un proceso que entraña gran complejidad y cuyo fin último sería abstraer el significado de unos símbolos escritos (Cuetos, 2010). Analizando estas dos definiciones podemos darnos cuenta de que en las dos se habla de comprender y de decodificar los caracteres escritos. Ambos procesos siempre deben ir de la mano cuando leemos, para que la tarea sea llevada a cabo con éxito.

Bados (2001) considera que saber leer conlleva poner en marcha un conjunto de operaciones cognitivas que te permiten transformar las representaciones escritas en otro tipo de representaciones mentales. Esta autora también nos hace ver que este despliegue de operaciones cognitivas no surge de forma espontánea, sino que estas son adquiridas de forma progresiva, siendo esto posible a través de la instrucción y la práctica deliberada a partir de las propias capacidades cognitivas de los individuos que

comprenden y hablan un idioma. Esto nos hace reflexionar sobre el hecho de que la adquisición de la lectura es un proceso complejo y que no se desarrolla naturalmente, sino que es fruto de los esfuerzos conjuntos de los niños y los maestros que deben poner en marcha métodos de enseñanza sistematizada para que este aprendizaje se lleve a cabo con éxito.

Por su parte Cassany et al. (2007) apunta que aprender a leer está completamente ligado a la adquisición de habilidades cognitivas superiores tales como la conciencia, la reflexión, el desarrollo del espíritu crítico y el respeto. En definitiva, nos viene a decir que, cuando aprendemos a leer de forma eficaz esto nos reporta un gran crecimiento intelectual, no sólo porque dominamos el código escrito, sino porque también adquirimos una potente herramienta que va a permitir descifrar todo tipo de textos a lo largo de nuestra vida; como cuentos, libros, historias, periódicos y revistas y escritos de diversa índole, que nos servirán para aprender información sobre cualquier tema de interés y adquirir conocimiento que verse sobre cualquier disciplina del saber humano que nos pueda interesar. Es por este motivo que la competencia lectora está directamente relacionada con la autonomía de las personas y el éxito en la vida escolar y también laboral. Hemos de darnos cuenta de que a diario la lectura nos sirve para desenvolvernos en el entorno cotidiano, y es por eso, que es tan importante.

Cuando leemos se pone en marcha un proceso que implica, por una parte, la interacción entre el lector activo y el texto; y por otra parte, como medio para satisfacer unos objetivos. Es por ello, que leer constituye un objeto de conocimiento propiamente dicho, puesto que es la llave para adquirir nuevos aprendizajes (Solé, 1992). Estas ideas resultan muy interesantes porque la lectura no es una simple decodificación, sino que pone el acento en ese lector activo que lee y comprende a un mismo tiempo buscando cumplir un objetivo. Leemos para comprender algo en concreto, para poder aprender alguna cuestión; y por ello, cuando leemos y comprendemos lo que vamos decodificando estamos también desarrollando nuestra inteligencia.

A continuación, pasamos a comentar la definición de Perfetti (1999), que quizás sea la más completa de las aquí reseñadas. Para este autor leer es una habilidad básica que implica conocimientos y procesos comunes con el lenguaje oral, refiriéndose a la fonología, la morfosintaxis, la semántica y la pragmática. El dominio de todos estos componentes constituye la competencia lingüística. Cada uno de ellos contribuye a la adquisición de la lectura, cumpliendo diferentes objetivos relacionados con esta. El dominio de la fonología consiste en conocer los sonidos de las letras y saber ejecutar

los puntos de articulación con el aparato bucofonatorio, además de saber qué sonido o fonema está asociado con cada una de las grafías o letras representadas para conseguir articular las palabras. La morfología se ocupa de la composición interna de las palabras y la sintaxis de la combinación ordenada de las mismas. El componente semántico hace referencia a la adquisición de vocabulario mediante el desarrollo cognitivo y la interacción en el medio social. Y por último, la pragmática se relaciona con los usos adecuados del lenguaje en función del contexto. Coincidiendo con todas las definiciones anteriores en cuanto a la complejidad de aprender a leer y que esto implica no solamente una mera conversión grafema-fonema, sino una comprensión madura de lo que se lee. Lebrero y Fernández (2015) añaden que el proceso de leer entraña tres niveles cognitivos: el nivel perceptivo, el nivel comprensivo y el nivel integrador. Entendemos por nivel perceptivo al hecho de tomar el texto y decodificarlo para acceder al mensaje que se encuentra en él procesándolo en nuestro cerebro. Es una tarea que una vez se interioriza, se hace de forma mecánica y que es algo básico para poder leer. El nivel comprensivo hace referencia a la interacción entre el lector activo y el texto. Se trata de la relación que tiene lugar entre los conocimientos que el lector posee acerca del tema del texto (conocimientos previos) y la información que extrae de este y que él mismo interpreta, analiza y valora. Por último, el nivel integrador, considerado el más complejo de los tres, consiste en llegar a una interpretación propia de la información extraída del texto, dando lugar a una nueva y elaborada idea sobre el tema leído.

3.3. *Cuándo se debe iniciar el proceso de la lectura*

Esta cuestión no está exenta de polémica, e incluso los estudios científicos no consiguen dar una respuesta unánime. Podríamos afirmar que no se ha llegado a la conclusión de que haya una edad determinada y concreta a la que se deba empezar a enseñar la lectura, y cada autor plantea su propia postura al respecto. Podemos discernir entre una corriente que apoya el aprendizaje precoz, a edades tempranas y otra corriente a favor del aprendizaje tardío, a los seis años. Pero estas posturas enfrentadas no sólo se hacen patentes en la literatura científica sobre la materia, sino que también son una realidad en las aulas. El momento en el que se inicia el aprendizaje de la lectoescritura está envuelto de incertidumbre y es algo que preocupa tanto a padres como a maestros.



Centrándonos en la corriente que defiende el aprendizaje a edades tempranas, nos apoyaremos en Prado (2011). Este autor adopta una postura contraria a la idea de que hay que esperar a que los niños estén maduros para poder enseñarles a leer. Las teorías que apoyan el aprendizaje precoz defienden que no hay evidencias psicológicas ni investigaciones que puedan justificar una necesidad de retrasar el momento de este aprendizaje. Es más, señalan que el aprendizaje de la lectura a edades tempranas ayuda al desarrollo intelectual de los niños y que estos estarían capacitados para hacer frente a esta adquisición entre los dos y los cinco años de edad, impulsados por la motivación surgida de los estímulos del medio próximo y el entorno escolar y familiar.

Según D'Arcangelo (2003), entre los cuatro y los seis años el cerebro se encuentra en un momento idóneo para absorber la información ya que hay una mayor facilidad para crear nuevas conexiones cerebrales y reforzar estas sinapsis que en etapas posteriores. Vellutino et al. (1972) en Prado (2011), aportan la idea de que no es necesario postergar el aprendizaje de la lectura a los seis años, puesto que esta idea no tiene ninguna base científica que la respalde y que demuestre que no cumplen los requisitos para afrontar la tarea de aprender a leer. Prado (2011) se apoya en Clemente y Domínguez (1999) para puntualizar que, si los niños demuestran un buen dominio del lenguaje oral y han desarrollado la capacidad simbólica, estarán preparados para aprender a leer con éxito; y en Durkin (1966) para enumerar como requisitos necesarios para poder empezar a aprender a leer: la motivación del niño y su familia, contacto con el código escrito desde edades tempranas y una buena interacción con el entorno. Además, Doman (2008) aporta una justificación a mayores por la que recomienda la enseñanza precoz de la lectura, puesto que los niños que adquieren la lectura cuando son más pequeños demuestran tener una mejor comprensión que los niños que aprenden a leer después. En esta misma línea, Vygotsky (1979), como gran exponente de la psicología evolutiva, en Prado (2011), apunta que el aprendizaje de la lectura repercute positivamente en el desarrollo intelectual de los niños y les ayuda a desarrollar el pensamiento.

Dando por concluido lo relativo a las teorías del aprendizaje lector precoz, damos paso a las corrientes que justifican el aprendizaje de la lectura más tardío, también llamada teoría perspectivista.

Castellana (2020) señala que la presión que surge porque los niños aprendan a leer bien cuanto antes está directamente vinculada con la idea preconcebida de que si

aprenden a leer pronto van a ser más inteligentes y van a ser más exitosos en la vida escolar y la vida laboral, cuando no existen evidencias que respalden esta cuestión. Fons (2004) indica que es mucho más interesante que el docente espere y aproveche las dudas y preguntas del alumnado para abordar la enseñanza de la lectura que iniciar este proceso de enseñanza por su cuenta y cuando el interés no nace del niño.

Buscando una fundamentación científica de esta corriente, acudimos a las aportaciones de la neuropsicología. Es sabido que no existe ningún área del cerebro que se dedique a la lectura, sino que esta habilidad es posible gracias a la interconexión de varias áreas situadas en el neocórtex. Según Mora (2020) la lectura se ejecuta gracias a la confluencia de actividad de tres partes específicas del cerebro, entre las que encontramos: el área de Wernicke encargada de la decodificación y la semántica, el área de Broca que permite la construcción del lenguaje y el área visual que permite la construcción de las palabras. Estas áreas tienen diferentes tiempos de maduración y desarrollo que pueden diferir entre individuos, no completando su mielinización hasta los 6 o 7 años, por lo que este sería el mejor momento para aprender a leer, si nos basamos en este autor. Rodríguez (1985) hace alusión a la necesidad de que el niño esté en el momento madurativo idóneo para afrontar el reto de aprender a leer, y esto se traduce en que haya alcanzado un desarrollo psicomotor adecuado para ello. En definitiva, esta corriente se apoya en la idea de que es necesario retrasar el momento de enseñanza de la lectura hasta que los niños tengan adquiridas las habilidades perceptivas y psicomotoras, el esquema corporal y la situación espacio-temporal, que por lo general, este punto evolutivo coincide con los 6 años.

Otro aspecto del que se nos habla continuamente cuando queremos determinar el mejor momento para aprender a leer es la madurez lectora, cuya definición ha ido fluctuando a lo largo de los años. En líneas generales podemos comentar que se refiere al desarrollo psicomotor y a la adquisición de las habilidades prelectoras. A continuación, nos centramos específicamente en las habilidades prelectoras por estar directamente relacionadas con la temática de este trabajo.

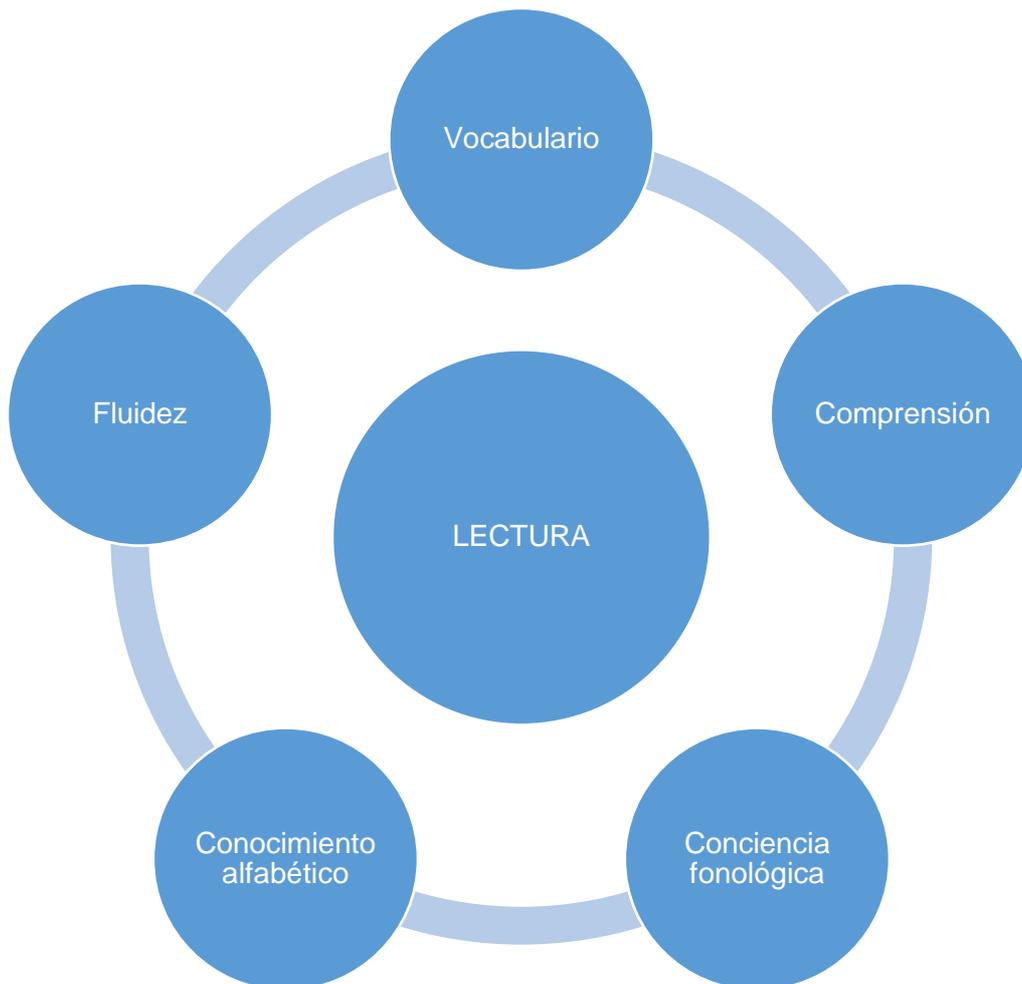
3.4. *Habilidades prelectoras*

Es sabido que el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo en el que se ven envueltos varios componentes para que tenga lugar el desarrollo de la adquisición de esta habilidad. Existen cinco componentes esenciales en el aprendizaje de la lectura,

que se conocen como “las cinco grandes ideas”, aportación acuñada por el National Reading Panel (NRP) en el año 2000. Estos cinco componentes o “grandes ideas” serían las siguientes (ver Figura 1): vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión.

Figura 1.

Las Cinco Grandes Ideas del National Reading Panel (2000).



Fuente: Jiménez y Gutiérrez (2019), p. 114.

A su vez, el National Institute for Literacy (NIL) realizó un informe en 2008, reflejando qué habilidades se deben estimular en los niños de los cero a los cinco años para propiciar el éxito del aprendizaje de la lectura. Nos señala también cinco componentes coincidentes con los nombrados por NRP (2000).



Seguidamente pasaremos a comentar a qué nos referimos con cada uno de estos componentes:

- **Conciencia fonológica:** Cuando hablamos de fonema nos referimos al sonido de las letras, como unidad mínima del lenguaje hablado y que de su combinación surgen las sílabas y de la unión de estas, las palabras. Pufpaff (2009) la define como la capacidad para detectar y manipular los segmentos sonoros del lenguaje oral o fonemas. Según Herrera y Defior (2005) este funcionamiento lingüístico se desarrolla de forma independiente del habla y de la escucha. Está demostrado que los métodos de enseñanza de la lectura basados en la adquisición de la conciencia fonémica son mucho más eficaces.
- **Conciencia alfabética:** Este aspecto comprende el conocimiento de la correspondencia entre grafema (representación gráfica de cada una de las letras) y fonema o sonido del lenguaje hablado, y conocer también el nombre de las letras. Según Harris y Hodges (1995) se trata de la capacidad para asociar procesos fonológicos y visuales.
- **Fluidez:** Hace referencia a la capacidad de leer con la misma velocidad, expresión adecuada y precisión que si estuviéramos hablando (Allington, 1983). Para Gómez, Defior y Serrano (2011) se trata de leer sin fallos de decodificación y con cierta rapidez las palabras, pseudopalabras y textos.
- **Vocabulario:** “Se refiere al conjunto de palabras que se deben conocer para comunicarse de forma efectiva” (Jiménez y Gutiérrez, p. 115). Cuanto mayor sea el vocabulario de un individuo mayor será su comprensión de textos orales y escritos. Entender el vocabulario es indispensable para poder llegar a una buena comprensión del texto leído. Es decir, que si no se conoce el vocabulario no se podrá entender el texto. Esto es algo que también ocurre en el caso de la comunicación oral.
- **Comprensión:** Este sería el proceso más complicado y hace referencia al entendimiento del individuo. Para Sánchez (1998) comprender “implica interrelacionar la información. Por una parte, debemos relacionar entre sí las ideas que constituyen la información del texto; por otra, integrar la información del texto en nuestro fondo de conocimientos” (p. 82). Según Gutiérrez y Salmerón (2012) la comprensión lectora es un proceso simultáneo de extracción y construcción de la información del texto leído en interacción con los



conocimientos que el lector ya posee sobre esas ideas. Guarda mucha relación también con la adquisición de vocabulario e implica razonamiento. Sobre la comprensión recae una gran importancia dado que se ha demostrado que ayuda a entender y recordar lo que se lee y contribuye a que los alumnos puedan comunicar lo que han leído.

Es sabido que estas habilidades o componentes son variables predictoras de la lectura. Ejemplo de ello, es que según el NRP (2000) un conocimiento del vocabulario es determinante en cuanto a un buen rendimiento en la comprensión lectora. Esto se debe a que si desconocemos un gran número de palabras del texto que estamos leyendo la comprensión de este se verá afectada considerablemente. En cuanto a la conciencia fonológica ayuda a los niños a desarrollar la lectura, como un prerrequisito para aprender a decodificar el lenguaje escrito, proceso que más tarde llegarán a automatizar. Tanto la conciencia silábica como la conciencia fonémica son buenos predictores de las habilidades lectoras, aunque esta última es decisiva para una buena consecución de la lectura y, por lo tanto, la variable que mejor predice la exactitud a la hora de leer (Jiménez y Gutiérrez, 2019). Respecto al conocimiento alfabético podemos decir que es un excelente predictor de la lectura. Gran cantidad de estudios demuestran que conocer el sonido y el nombre de las letras del alfabeto ayuda al aprendizaje de la lectura tanto a corto como a largo plazo (Muter et al., 2004). Por último, la fluidez es otro de los principales componentes que predice un buen rendimiento en comprensión. Dado que la automatización del reconocimiento de las palabras ayuda a liberar los recursos cognitivos que se encargan de la decodificación, estos se pueden dedicar a la comprensión (Jiménez y Gutiérrez, 2019).

En este sentido, diferentes estudios han mostrado que detectar de forma temprana las dificultades en estas habilidades puede ayudar a los niños a trabajar sobre ellas y solventar dichas dificultades (Romero y Castaño, 2016).

3.5. *El aprendizaje de la lectura*

Aprender a leer constituye uno de los procesos más complicados e importantes que tienen lugar en la escuela. Según Santos y Soler (2002) el periodo de aprendizaje de la lectura se conoce como “prelectura” y en él se deben realizar actividades que enseñen al niño un conocimiento metalingüístico, además de que debe llegar a un buen desarrollo del lenguaje oral.

Como comentábamos, el aprendizaje de la lectura es un proceso que entraña gran complejidad para los maestros y también para los niños. Para poder alcanzar una mayor comprensión de dicho proceso, Frith (1989) distingue tres etapas que son: la fase de iniciación o etapa logográfica, la fase de desarrollo lector o etapa alfabética y la fase de perfeccionamiento lector o etapa ortográfica. Guzmán et al. (2015), como una fuente de información más actualizada, coinciden con esta misma clasificación, que pasamos a describir a continuación:

- La fase inicial o etapa logográfica comienza cuando el niño empieza a demostrar interés por el lenguaje escrito y se descubre que este se corresponde con el lenguaje oral. Las palabras son vistas de una forma global y el niño hace uso de la memoria visual para reconocer algunas de ellas, como si fueran logos, y de ahí el nombre de esta etapa. Se suele iniciar con el dibujo de su nombre propio.
- Durante la segunda fase, la etapa alfabética, se aprende la correspondencia entre grafema y fonema y se llega a adquirir la conciencia fonológica que permite interiorizar cada fonema y operar con ellos. La palabra deja de ser vista como un dibujo, sino como unas grafías unidas que hay que ir decodificando para saber qué es lo que pone allí.
- En la última fase, la etapa ortográfica, el lector conoce a la perfección los grafemas que componen las palabras que aparecen con mayor frecuencia y esto le permite leer con fluidez, a golpe de vista, sin necesidad de realizar la decodificación de forma lenta. Cuanto más practique, más palabras integrará en sus esquemas mentales y esto le llevará a perfeccionar su fluidez.

Pasando a detallar los métodos que podemos seguir para enseñar a leer y tomando como referencia a Ballester (2015) podemos determinar que hay tres tipos de métodos: los sintéticos, los globales y los mixtos. Los dos primeros son la antítesis el uno del otro, y el tercero amalgama características de ambos.

Los métodos sintéticos, también llamados analíticos, parten del aprendizaje básico de los sonidos y letras, después las sílabas y van avanzando hacia la combinación de estas, hasta llegar a las palabras y las frases. La crítica que se hace a estos métodos es que parten de unidades muy abstractas que no significan nada para los niños. A esta categoría pertenecen los métodos alfabéticos (parte de las letras), fonéticos (parte de los sonidos) y silábicos (parte de las sílabas). Los métodos globales, por el contrario, parten de la lectura de textos conocidos y con significado para los niños y dentro de ellos se van identificando las palabras y señalando los elementos mínimos

que las componen. Estos métodos son muy criticados por el hecho de que no se da tanta importancia a la parte auditiva de las palabras. Por último, los métodos mixtos persiguen combinar los aspectos más positivos de cada uno de los dos anteriores, manteniendo la percepción global poniendo textos al alcance de los niños, sin perder de vista la importancia del aprendizaje sistemáticos de las letras y sus sonidos. Según González (2020) habría una preferencia unánime por este tipo de métodos de enseñanza, siendo el más extendido el método fonológico. Además, Alegría, Carrillo y Sánchez, (2005) apuntan que debemos emplear los métodos que más ayuden a los niños a comprender el código alfabético, ya que el castellano es un idioma transparente y debemos aprovecharnos de esta condición.

3.6. *Prácticas lectoras en el hogar*

Basándonos en diversas investigaciones, podemos afirmar que queda demostrado el hecho de que el ambiente lector del hogar predice la ejecución en lectura de los niños (Schmitt et al., 2011; Sénéchal, 2006; Sénéchal y Lefevre, 2002). Por tanto, las prácticas que tienen lugar en el ámbito familiar son muy importantes para el desempeño lector de los niños. De hecho, Mora (2020) considera el entorno familiar como uno de los factores, entre otros, que influyen en el largo camino de aprender a leer bien. Para Schmitt et al. (2011), el ambiente lector en el hogar se trata del conjunto de características del entorno familiar que contribuyen al desarrollo de las habilidades prelectoras y lectoras de los niños.

Sénéchal y LeFevre (2002) distinguen entre dos tipos de actividades: las formales y las informales. Por una parte, las actividades formales son aquellas que se encaminan explícitamente a aprender algún aspecto de la lengua escrita. Por la otra parte, las actividades informales no ponen el foco de atención en instruir sobre la letra escrita, sino que esta se presenta en actividades como la lectura de cuentos entre hijos y progenitores. Ambos tipos de actividades reportan beneficios para el desarrollo de los niños.

Sénéchal y LeFevre (2014) dedicando sus esfuerzos a evaluar el ambiente alfabetizador en el hogar con respecto a la adquisición de la lectura, evidenciaron que, en el último curso de la etapa de Educación Infantil y el primer curso de Primaria, tanto las prácticas formales como las informales mejoran el rendimiento de los niños en su adquisición de la lectura. Concretamente, las actividades informales repercuten directamente en el desarrollo del lenguaje oral y las actividades formales ayudan a la

adquisición de la lectura. Asimismo, se demostró que la lectura compartida de padres e hijos actúa como predictora del desarrollo del vocabulario y que las actividades lectoras intencionales de los padres se presentan como predictoras del desarrollo de la alfabetización.

Además, algo muy interesante a destacar de este estudio son las aportaciones sobre continuidad y cambio entre las actividades relacionadas que se llevan a cabo en el hogar y el rendimiento lector de los niños. En este caso se observó una correlación positiva entre las prácticas de las familias y el rendimiento de sus hijos tanto para infantil como para el primer curso de primaria, mientras que en el segundo curso de primaria esta correlación se revierte y se vuelve negativa. Este fenómeno se explica llegando a la conclusión de que cuando los padres detectan que sus hijos están demostrando un bajo rendimiento lector dedican mayor esfuerzo y empeño a realizar actividades relacionadas con la lectura con sus hijos; mientras que, a medida que pasa el tiempo, los padres que observan un buen rendimiento en sus hijos, llevan a cabo menos prácticas orientadas al aprendizaje de la lectura con ellos.

Georgiou et al. (2021) nos viene a reforzar esta misma idea, tras llevar a cabo un estudio longitudinal hallando esta misma correlación negativa entre la precisión lectora de los hijos y la enseñanza directa (práctica formal) por parte de sus padres. Sin embargo, vemos que esta situación no ocurre siempre, porque en Simmons et al. (2023) mostraron que a mayor frecuencia de actividades relacionadas con la enseñanza explícita de la lectura entre padres e hijos mayor es la precisión lectora de estos. Definitivamente las aportaciones del autor apoyan la idea de que las actividades formales en el contexto del hogar, tales como hablar sobre los sonidos de las palabras y relacionarlos con las letras correspondientes reporta beneficios para el desarrollo de las habilidades prelectoras, y por ende para el desarrollo de la competencia lingüística. Idea que secunda y apoya también Wirth et al. (2023).

En definitiva, los estudios tradicionales en este ámbito de conocimiento (Sénéchal y LeFevre (2014), Skwarchuk et al. (2014), Hood et al. (2008) y Sénéchal y LeFevre (2002) muestran que hablar deliberadamente de los sonidos de las letras con los niños ayuda a que adquieran esta habilidad prelectora y, por tanto, indican que si los padres llevan a cabo acciones formales relacionadas con la adquisición de la lectura, los niños desarrollaran antes esta habilidad. Sin embargo, los estudios más recientes consideran que solo cuando hay un bajo rendimiento por parte de los niños es cuando los padres ponen en marcha la práctica formal.

4. MARCO EMPÍRICO

Una vez que hemos recopilado toda la información esencial referente a la lectura y conocemos el estado de la cuestión pasamos, ahora sí, a desarrollar el marco empírico que nos ayudará a resolver los interrogantes que nos planteábamos al principio de este trabajo. Abordaremos el diseño de investigación, el método -muestra del estudio, las variables contempladas, los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento que he llevado a cabo y análisis de los datos- y los resultados.

4.1. *Diseño*

Dado que la modalidad que hemos seleccionado para el presente trabajo es una investigación, el enfoque metodológico por el que hemos optado es de tipo cuantitativo, es decir, se trata de un enfoque en el que se realizan análisis numéricos y se presentan resultados cuantitativos en relación al objeto de estudio. Haciendo referencia a la tipología del diseño se trata de una investigación de tipo no experimental.

4.2. *Método*

Muestra

Los participantes de este estudio fueron 19 estudiantes del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil y sus respectivas familias de un colegio público de la provincia de Ávila. Esta es una zona de nivel sociocultural medio, donde existe gran diversidad cultural. La técnica de muestreo utilizada, es decir, el procedimiento que hemos seguido para la elección de la muestra objeto de estudio ha sido el muestreo por conveniencia o también denominado incidental.

De la totalidad de los participantes, 9 de ellos fueron excluidos del estudio porque las familias no cumplimentaron las autorizaciones y/o el cuestionario destinado a las familias estaba incompleto. Además, cabe destacar que no hemos incluido en la muestra a ningún alumno que presente necesidades educativas especiales (*Instrucción de 24 de agosto de 2017*) que afecten a la adquisición de las habilidades lectoras, porque en este caso en particular no había ninguno en el aula.

Finalmente, el tamaño de la muestra fue de 10 alumnos y sus correspondientes familias. Todos los estudiantes (30% niñas y 70% niños) tenían cinco años, puesto



que su año de nacimiento es el 2018. En cuanto a los progenitores que cumplimentaron el cuestionario (20% padres y 80% madres) tenían unas edades que oscilaban entre los 33 y los 49 años ($M=40.40$, $SD=5.602$). Estos indicaron que el idioma que hablan principalmente en su hogar con sus hijos era el castellano (70%) y el árabe (10%), mientras que un 20% prefirieron no responder a esta pregunta. Además, la formación recibida por parte de los padres que han cumplimentado el cuestionario es muy variada: un 10% educación básica, un 20% educación secundaria obligatoria, un 10% bachillerato, un 20% formación profesional, un 10% diplomatura, un 20% licenciatura y un 10% máster.

Variables

La *variable dependiente* fue el grado de adquisición de las habilidades prelectoras de la lectura, que son: el vocabulario expresivo y receptivo, la conciencia fonológica, los conocimientos acerca del lenguaje escrito y el conocimiento alfabético.

La *variable independiente* considerada en este estudio fue la práctica lectora en el hogar. Concretamente, las prácticas formales e informales que realizan los padres con sus hijos en el hogar.

Instrumentos de recogida de datos

Habilidades lectoras tempranas

El IPAL (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura, Jiménez y Gutiérrez, 2019) es una prueba estandarizada que permitió evaluar las habilidades lectoras tempranas.

Esta prueba está destinada a alumnos escolarizados en alguno de los cursos comprendidos entre tercero de Educación Infantil y segundo de Educación Primaria, con subpruebas específicas según la edad a la que van dirigidas. Cada uno de los instrumentos contempla tres formas diferentes: la A, la B y la C, de forma que se puedan aplicar una vez por trimestre si se quisiera evaluar el progreso del aprendizaje de estas habilidades. Todas las pruebas que componen este instrumento de evaluación se rigen por la regla de los tres segundos, esto es, cuando el alumno no emite ninguna respuesta al estímulo, pasado este tiempo, el examinador debe proseguir con el siguiente estímulo. El examinador recogió los resultados de las pruebas en una plantilla de corrección que se puede consultar en el [Anexo I](#).

La prueba se compone por diferentes subpruebas, cada una de ellas mide los diversos componentes tempranos relacionados con una futura lectura eficaz. Las

pruebas que nos incumben en esta investigación, es decir, las destinadas a los niños de 3º de Educación Infantil, evalúan las siguientes habilidades lectoras: el vocabulario, tanto expresivo como receptivo con la prueba de las adivinanzas; conciencia fonológica, aislando el primer segmento fonológico de las palabras; los conocimientos acerca del lenguaje escrito; y el conocimiento alfabético, con la cuarta prueba sobre el conocimiento del nombre y del sonido de las letras. A continuación, podemos observar una síntesis de las pruebas y los componentes que evalúan en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Componentes tempranos esenciales de la lectura eficaz en El 5 años junto a sus pruebas de evaluación.

Componentes tempranos relacionados con el éxito lector	Subpruebas
Vocabulario expresivo y receptivo	1. Adivinanzas
Conciencia fonológica	2. Aislar el primer segmento fonológico en las palabras
Conocimientos acerca del lenguaje escrito	3A. Libro de texto
	3B. Imágenes
Conocimiento alfabético	4A. Conocimiento del nombre de las letras
	4B. Conocimiento del sonido de las letras

Fuente: elaboración propia con base en datos de Jiménez y Gutiérrez (2019).

Subprueba 1 · Adivinanzas (ADV)

Esta prueba evalúa la comprensión oral y el nivel de vocabulario de los niños. El evaluador tiene un total de 20 adivinanzas que leerá al alumno. Estas describen un objeto, un lugar o un ser vivo. Se ofrecerán al alumno tres imágenes de forma simultánea, al mismo tiempo que leemos la adivinanza correspondiente. El alumno debe indicar cuál de los tres dibujos se corresponde con lo que el examinador describe y nombrarlo con un tiempo límite de respuesta de 5 minutos. Las adivinanzas presentan cuatro niveles diferentes de dificultad, atendiendo al nivel de familiaridad que los alumnos tienen con los estímulos a los que se encuentran expuestos. Se les irán enseñando de manera aleatoria y las opciones de cada pregunta son de un mismo campo semántico. Un ejemplo de adivinanzas es: “¿Qué animal puede volar?”.

Subprueba 2 · Conciencia fonológica – Aislar el primer sonido (CFA)



Esta prueba evalúa la habilidad para segmentar los aspectos auditivos del lenguaje hablado. El examinador enunciará una serie de palabras familiares y el alumno debe indicar el sonido por el que empieza cada palabra. Para poder realizar esta tarea el alumno deberá tener adquirida la habilidad de conciencia intrasilábica. La subprueba contiene un total de 40 palabras y debe completarse, al igual que la primera prueba, en un tiempo máximo de 5 minutos.

Subprueba 3 · Conocimientos acerca del lenguaje escrito (CLE)

Esta prueba evalúa los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito. Presenta dos tareas diferenciadas y en ambas se establece un tiempo límite para llevarlas a término.

A · Libro de texto

En esta prueba el examinador ofrecerá al niño un libro (cuento infantil *La vaca gordita*) y le realizará una serie de preguntas referidas al cuento. Principalmente se le pedirá al niño que indique dónde se debe empezar a leer, en qué dirección debe hacerse, dónde debe seguir leyendo al finalizar una página, que señale una mayúscula y una minúscula y que explique lo que es un punto y señale una palabra y dos palabras diferentes.

B · Cuadernillo de imágenes

En esta prueba se presentarán al niño 14 ítems que vienen recogidos en el libro del alumno y este deberá indicar lo que el examinador le pregunte, referidos a distintos elementos relacionados con la lectura. Por ejemplo, dentro de una imagen, el examinador pide al alumno que le señale cuáles son las cosas que se pueden leer.

Subprueba 4 · Fluidez en identificar letras alfabéticas

Esta prueba evalúa el nivel de conocimiento alfabético de los niños mostrando al alumno una hoja con las letras del abecedario, distribuidas de forma aleatoria, tanto en mayúscula como en minúscula (atendiendo a cuáles son más utilizadas en nuestro idioma). Esta prueba consta de dos partes:

A · Conocimiento del nombre de las letras (CNL)

El alumno debe decir el nombre de cada una de las letras que vienen en la ficha con la mayor precisión y rapidez posible, durante un minuto.

B · Conocimiento del sonido de las letras (CSL)

El alumno debe articular los sonidos de las letras con la misma limitación de tiempo que en la actividad anterior.

Esta prueba arroja una puntuación que permite determinar en qué nivel de rendimiento de la lectura se encuentra el niño en cada subhabilidad. El total de puntuaciones se divide en cuatro percentiles que se corresponden con los siguientes niveles de rendimiento:

- Riesgo (Rojo)
- Bajo rendimiento (Amarillo)
- Rendimiento medio (Azul)
- Rendimiento óptimo (Verde)

El punto de corte para determinar el estatus de rendimiento en las diversas pruebas y en el conjunto de todas ellas se presenta en la siguiente tabla con el nombre de Z IPAL ÓMNIBUS. Este valor nos ofrece información general sobre el rendimiento de un alumno en concreto en la lectura, dado que este valor tiene en cuenta el que se ha obtenido en cada una de las pruebas.

Tabla 2.

Puntos de corte para las subpruebas del IPAL Infantil 5 años.

Subprueba	Riesgo	Rendimiento bajo	Rendimiento medio	Rendimiento óptimo
Adivinanzas	≤ 8	9	X	> 9
Conocimiento sonido letra	≤ 5	6 – 8	9 – 14	> 14
Conocimiento nombre letra	≤ 6	7 – 8	X	> 8
CLE imagen	≤ 28	29 – 31	X	> 31
CLE texto	≤ 2	3	X	> 3
Conciencia fonológica aislar	≤ 17	18 – 38	39 – 46	> 46
Z IPAL ÓMNIBUS	≤ – 0,180658475	–0,180658474 –0,07171876	–0,07171875 0,098911218	> 0,098911218

Fuente: Jiménez y Gutiérrez (2019), p. 140.

Prácticas lectoras en el hogar

El cuestionario de Skwarchuk et al. (2014) basado en el empleado por LeFevre et al. (2009) utilizamos para evaluar las prácticas lectoras en el hogar de los padres (Consultar [Anexo II](#)).

En primer lugar, la prueba evalúa la práctica lectora formal a través de 15 ítems en los que la persona que lo cumplimenta (padre / madre / tutor legal) indica la frecuencia con la que realiza las acciones descritas. Para ello deberá seleccionar un valor dentro del rango de 0 a 4, correspondiendo el 0 a “raramente o nunca” y 4 a “la mayoría de los días de la semana”. Para evitar el sesgo académico, de entre la totalidad de los epígrafes, cuatro de ellos no presentan contenido lector por lo que no se han tomado en cuenta en el estudio).

En segundo lugar, se evalúa con este autoinforme la práctica lectora informal haciendo uso de una lista de cuentos, para conocer la exposición a los cuentos. Se facilita una lista con 24 cuentos ordenados alfabéticamente, entre ellos se encuentran los cuentos más vendidos para la población de Educación Infantil y seis de los cuentos que se presentan son inventados. De entre todos los cuentos de la lista los progenitores tienen que seleccionar con una cruz los títulos que conozcan sin recurrir a la búsqueda de internet para comprobar sus respuestas. Para obtener un valor numérico asociado a la práctica lectora informal se aplica la fórmula extraída de Skwarchuk et al. (2014): $[(\text{cuentos existentes marcados} - \text{cuentos inventados marcados}) / 18] \times 100$.

Procedimiento

Este apartado se dedicará a describir de forma pormenorizada cuál ha sido el proceso llevado a cabo y las tareas necesarias para recoger la información que dará respuesta a nuestros objetivos.

En primer lugar, realizamos diferentes autorizaciones para tener el consentimiento informado tanto de la directora del centro educativo, como de los tutores legales de los alumnos de la muestra siguiendo las directrices del “protocolo para el cumplimiento de la normativa de protección de datos en la realización de trabajos fin de estudios” de la Universidad de Salamanca. Además, se solicitó la colaboración de la tutora de la clase de tercer curso de Educación Infantil para realizar mi proyecto de investigación.



Una vez recabados los consentimientos informados y antes de poner en marcha las evaluaciones de los alumnos y familias, se establecieron códigos para garantizar el anonimato de los datos. Por ejemplo, utilizando el nombre de la autora de este trabajo, a la alumna “María Teresa Sánchez Quirós” se le asignó el código A1 y a su familia F1. De este modo se codificaron todos los documentos.

Segundo, los niños llevaron a sus casas el cuestionario que debían cumplimentar las familias que estuvieran interesadas en participar en la investigación. El plazo de entrega establecido fue de tres días.

En tercer lugar, se aplicó la prueba de evaluación de los niños, en concreto la Forma A que está destinada a pasarse en el primer trimestre, tal y como se describió antes. Las pruebas con los alumnos se realizaron los días 13, 15, 18, 19, 20, 21 y 22 de diciembre. Los niños mostraban gran predisposición ante la prueba y, además, su actitud hacia el examinador (la autora de este trabajo) era bastante positiva, pues ya le conocían al estar realizando sus prácticas en ese centro educativo. El tiempo que se invirtió en la sesión de evaluación con cada uno de los alumnos fue aproximadamente de entre unos quince y veinte minutos. Entre una prueba y otra los niños han tenido un tiempo de descanso para evitar que se fatiguen y esto pueda afectar a los resultados de las pruebas. La realización de las pruebas fue individual y fuera del aula en una sala tranquila en la que solo estaban presentes la examinadora y el niño. Se desarrolló durante el horario lectivo, concretamente de 13:30 a 14:00 ya que los niños estaban con la maestra tutora y no perdían ninguna actividad de los especialistas. Además, los niños estaban descansados y tranquilos después de haber salido al patio y con un alto grado de concentración.

Para mantener un orden sistemático fuimos recopilando los cuestionarios de las familias y los resultados de las pruebas de sus hijos. De este modo, la información extraída de cada sujeto fue plasmada en una tabla Excel, para después poder utilizar estos datos en el software estadístico SPSS. Asimismo, en la plataforma web Rtl se introdujeron los datos de las evaluaciones para obtener unos gráficos que ayudan a interpretar la puntuación en las diferentes pruebas.

4.3. Resultados

A continuación, presentaremos el análisis de los datos y los resultados de forma ordenada y haciendo una selección de los aspectos más relevantes para dar respuesta a los objetivos.

Conocer si los niños de tercero de Educación Infantil están preparados para el aprendizaje de la lectura.

Evaluar el nivel de adquisición de las habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura.

El nivel de adquisición de las habilidades relacionadas con la lectura se puede evaluar atendiendo a la puntuación obtenida en el conjunto global de la prueba IPAL. Para ello, debemos consultar los datos Z IPAL ÓMNIBUS, gracias a que esta puntuación recopila la información relativa a cada uno de los componentes que intervienen en la adquisición exitosa de la lectura y que han sido evaluados. Por lo tanto, podremos establecer cuál es el estatus, tanto del rendimiento en el ámbito de la lectura, como el riesgo de contraer una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) en esta área.

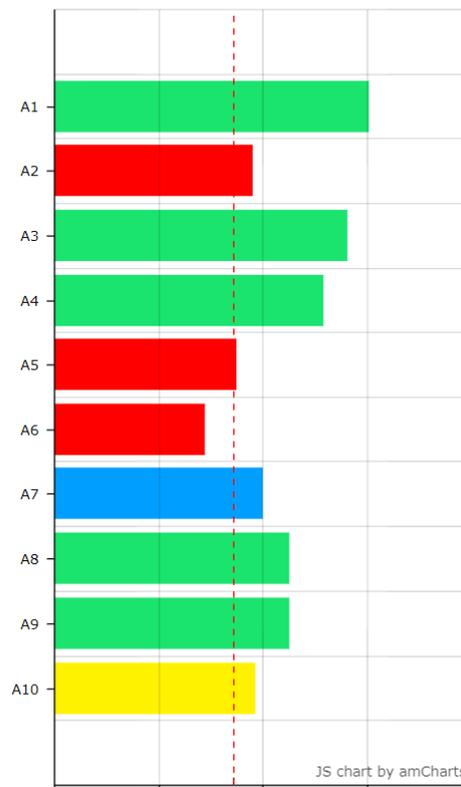
Las puntuaciones obtenidas en el conjunto global de la prueba IPAL marcan un mínimo de -1,123663. Contrastando dicho valor con la tabla que se emplea para corregir la prueba (ver Tabla 2), podemos determinar que se trataría de población de *Riesgo*, mientras que la máxima puntuación es de 2,026492. Esta está considerada como un *Rendimiento Óptimo*. Entre ambos datos existe un rango de 3,150155, que es muy amplio. La media de la prueba atendiendo a toda nuestra muestra es de 0,38771191 que se consideraría como un *Rendimiento Óptimo*, ya que este está considerado por encima de 0,098911218. Observamos que la desviación estándar de los datos obtenidos de nuestra muestra es bastante alta ($SD = 0,981471520$), y esto nos demuestra que existe una gran disparidad de los datos. Es decir, que los datos son muy dispares respecto a la media, y esto se traduce en que hay niños muy sobresalientes en las habilidades prelectoras, mientras que hay otros con un desarrollo precario y que se encuentran en riesgo de presentar dificultades para su adquisición.

A continuación, se puede observar el perfil de cada niño junto a la puntuación de la prueba IPAL Z ÓMNIBUS (ver Figura 2). De los estudiantes analizados un 50% obtienen un Rendimiento óptimo, un 10% un Rendimiento medio, un 10% un

Rendimiento bajo y un 30% son población de Riesgo en el proceso de adquisición de la lectura.

Figura 2.

Puntuación obtenida del conjunto global de la prueba de cada alumno. Informe grupal.



■ Rendimiento óptimo
 ■ Rendimiento medio
 ■ Rendimiento bajo
 ■ Riesgo

Fuente: elaboración propia.

Identificar cuáles son las habilidades prelectoras que los alumnos tienen adquiridas y cuáles por el contrario tienen pendientes por desarrollar.

Para identificar el estatus de rendimiento en cada una de las subpruebas que componen la prueba IPAL hemos utilizado los puntos de corte. Esta información es muy relevante para conocer cuáles son esas habilidades que más se deben trabajar de forma general. Aunque también cobra gran importancia el estudio individual de cada sujeto, para conocer cuáles son los componentes de la lectura que representan una fortaleza y cuáles son una debilidad y, por tanto, debemos trabajar de forma individualizada.

Tabla 3.

Análisis del estatus de rendimiento de cada subprueba del IPAL.

Subprueba	Mínimo	Máximo	M	SD
1 Adivinanzas	0	14	7,8000	4,51664
2 CFA	0	80	33,6000	30,64927
3 CLE libro	3	6	4,5000	1,08012
3 CLE cuaderno	23	34	30,5000	3,89444
4 CNL	0	60	26,8000	16,66533
4 CSL	0	37	12,3000	14,56060

■ Rendimiento óptimo
 ■ Rendimiento medio
 ■ Rendimiento bajo
 ■ Riesgo

Fuente: elaboración propia.

En la *subprueba 1 Adivinanzas* la media es relativamente alta, podemos interpretar que está es una habilidad bastante adquirida casi por todos. Como la desviación tampoco es muy grande, esto nos indica que los resultados de los niños están todos bastante cercanos a la media, aunque sí hay algunos que destacan tanto por realizarlo muy bien como por obtener un bajo rendimiento.

En la *subprueba 2 CFA* la media ha sido muy baja. Se trata de un aspecto a mejorar por todos porque han sido pocos los niños que han destacado en esta prueba, como así lo corrobora la desviación estándar.

En la *subprueba 3 CLE libro* los niños presentan un buen conocimiento del lenguaje escrito, como así lo atestigua una media alta y una desviación estándar mínima.

En la *subprueba 3 CLE cuaderno*, considerando que el rendimiento bajo está acotado entre 29 y 31 y que el rendimiento óptimo debe superar 31, que la media sea 30,5, aun siendo rendimiento bajo, no es tan alarmante. Por supuesto, es un punto de mejora a trabajar con el alumnado en general, pero apreciando también la desviación estándar podemos darnos cuenta de que unos cuantos niños presentan rendimiento óptimo, aunque otros necesitan trabajar bastante este aspecto.

En la *subprueba 4 CNL* podemos apreciar que en este caso es una habilidad que está bastante adquirida, en vistas a que la media es bastante alta y la desviación no es muy notable. Evidentemente, también hay niños sobresalientes y niños que tienen



que reforzar su conocimiento sobre el nombre de las letras, pero la mayoría de los niños están en torno a la media y esta media es óptima.

En la *subprueba 4 CSL* apreciamos que el rendimiento es medio, por lo tanto, es un aspecto que podemos trabajar con todos los niños, ya que representa una mayor dificultad que la habilidad anterior y por ello es recomendable que les ayudemos a mejorarlo. Si bien este resultado grupal no es preocupante, porque el rendimiento es medio, acompañado de la desviación típico deducimos que hay algunos niños con rendimiento óptimo y algunos que no llegan a alcanzar el rendimiento medio, pero los datos no están demasiado dispersos.

A continuación, desglosamos las puntuaciones y rangos de rendimiento por alumnos. Para poder consultar estos datos de forma pormenorizada y más visual podemos acudir al [Anexo III](#).

Tabla 4.
Puntuación y rendimiento de cada alumno en cada una de las subpruebas del IPAL.

	A1 (M)	A2 (M)	A3 (M)	A4 (F)	A5 (M)	A6 (M)	A7 (M)	A8 (F)	A9 (M)	A10 (F)
SUB1_ADV	12	7	14	10	4	0	6	11	11	3
SUB2_CFA	80	2	54	63	0	0	7	66	31	33
SUB3_CLE_li bro	6	3	6	5	4	3	5	5	4	4
SUB3_CLE_C UAD	34	30	34	32	24	23	32	32	31	33
SUB4_CNL	60	24	41	36	14	0	18	27	32	16
SUB4_CSL	37	1	24	27	2	0	0	27	3	2
Z_IPAL_ÓMNI BUS	2,026492 055	- 0,184215 546	1,6204864 351	1,1600259 623	- 0,5018845 139	- 1,1236632 537	0,0025272 492	0,5133942 215	0,5121215 024	- 0,1481639 916

■ Rendimiento óptimo
 ■ Rendimiento medio
 ■ Rendimiento bajo
 ■ Riesgo

Fuente: elaboración propia.



Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A1* en IPAL. Como podemos apreciar, este participante del estudio ha presentado un rendimiento óptimo en todas las subpruebas de la prueba IPAL, por lo que podemos concluir que estaría preparado para una buena adquisición de la lectura. Hemos de destacar que se trata de un niño que ha obtenido la mayor puntuación media del total de las pruebas.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A2* en IPAL. En este caso, este alumno ha obtenido una media de rendimiento bajo. Es destacable el hecho de que en tres subpruebas se encuentra en riesgo. Además, en otras dos ha presentado un rendimiento bajo y sólo en una de ellas rendimiento óptimo (tiene un buen conocimiento del nombre de las letras). Se trata del perfil de un niño que puede presentar muchas dificultades para adquirir la habilidad lectora, y que debía trabajar sobre todo el vocabulario, la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético. También tendría que reforzar su conocimiento sobre el lenguaje escrito en general.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A3* en IPAL. Como podemos observar el alumno ha demostrado un rendimiento óptimo en todas las subpruebas de la prueba IPAL, es por ello por lo que podemos afirmar que estaría en condiciones de adquirir la habilidad lectora con éxito.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A4* en IPAL. Estamos ante el caso de una niña que ha obtenido un rendimiento óptimo en todas las subpruebas de la prueba IPAL, por lo tanto, llegamos a la conclusión de que está preparada para una aprender a leer correctamente.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A5* en IPAL. En este caso el niño participante del estudio ha presentado una media de riesgo para la adquisición de la lectura. Es destacable el hecho de que en cuatro subpruebas se encuentra en riesgo, lo cual es bastante preocupante, aunque en otras dos haya obtenido un rendimiento óptimo (tiene un buen conocimiento del nombre de las letras y un buen conocimiento de los aspectos formales, funcionales y convencionales del lenguaje escrito). Se trata del perfil de un niño que seguramente va a presentar dificultades en la adquisición de la lectura. Para tratar de remediar esta situación es muy importante que se trabaje con él el vocabulario, la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético, además de la identificación del lenguaje escrito dentro de un contexto.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A6* en IPAL. Estamos ante el caso del alumno que ha demostrado el rendimiento más bajo de la muestra del estudio. Se encuentra en riesgo, ya que ha presentado riesgo en todas las subpruebas, menos



una en la que también tiene un rendimiento bajo. Es por ello que debe reforzar todas las habilidades prelectoras, porque actualmente no se encuentra en condiciones de adquirir la lectura de forma exitosa y va a tener dificultades con dicha tarea.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A7* en IPAL. Este participante se trata de un niño que ha obtenido un rendimiento medio, puesto que presenta un rendimiento óptimo en la mitad de las habilidades y en la otra mitad se encuentra en riesgo. Estamos ante un caso con gran disparidad dentro de unas subpruebas y otras. Precisamente en este caso sería importante reforzar los aspectos en los que se encuentra en riesgo para aumentar el rendimiento de este niño, ya que trabajando el vocabulario, la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético estará mucho más preparado para adquirir la lectura.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A8* en IPAL. Como podemos ver en la tabla, esta niña ha obtenido una media de rendimiento óptimo, puesto que también presenta rendimiento óptimo en cada una de las subpruebas de la prueba IPAL, y es por esta razón que podemos concluir que está capacitada para adquirir la habilidad lectora de forma exitosa.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A9* en IPAL. En este caso el niño ha presentado un rendimiento óptimo, puesto que en tres de las subpruebas ha obtenido rendimiento óptimo, pero debemos poner atención al hecho de que en una de las subpruebas está en riesgo (debe trabajar la adquisición del conocimiento del sonido de las letras) y en otras dos ha demostrado un rendimiento bajo. Hemos de tener en cuenta que el alumno cumple los prerequisites mínimos para adquirir la lectura, pero le ayudaría mucho en el proceso que reforzara la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre de las letras y su conocimiento sobre los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito para llegar a un desempeño óptimo del aprendizaje de la lectura.

Puntuaciones directas obtenidas por el *alumno A10* en IPAL. Como podemos apreciar, esta alumna ha obtenido una media de rendimiento bajo. Si bien es cierto que en tres ámbitos ha obtenido un rendimiento óptimo (tiene un buen conocimiento del lenguaje escrito y del nombre de las letras), en dos de ellos presenta riesgo y en un tercero, rendimiento bajo. Estamos ante el caso de una niña que puede presentar muchas dificultades para adquirir la habilidad lectora, y que para evitar esta situación debe reforzar su conocimiento sobre todo el vocabulario y el conocimiento alfabético.

También tendría que mejorar su conciencia fonológica para prepararse para la adquisición de la lectura y ser más competente en esta habilidad.

Conocer el papel de las prácticas alfabéticas en el hogar en la adquisición de las habilidades lectoras tempranas.

Analizar las prácticas formales e informales de los progenitores y su relación con las habilidades lectoras tempranas.

En la práctica formal (M=26, SD=9,74109) la puntuación mínima ha sido de 1 y el máximo de 38. En la práctica informal (M=21,1080; SD=22,94893) la puntuación mínima obtenida ha sido de 0 y el máximo de 66,66.

Con el fin de analizar la posible relación entre las prácticas lectoras en el hogar y las habilidades prelectoras que garantizan el éxito lector, hemos recurrido a calcular los coeficientes de correlación de Spearman, para después recoger estos datos en la tabla que figura debajo de estas líneas.

Tabla 5.

Correlaciones entre las prácticas lectoras en el hogar y las habilidades prelectoras.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Práctica Formal	-								
2 Práctica Informal	,266	-							
3 SUB1_ADV	,006	,253	-						
4 SB2_CFA	-,074	,553	,726*	-					
5 SUB3_CLE_libro	-,029	,248	,746*	,787**	-				
6 SUB3_CLE_CUAD	-,097	,128	,630	,821**	,838**	-			
7 SUB4_CNL	-,148	,314	,936**	,815**	,763*	,714*	-		

8 SUB4_CSL	-,171	,686*	,764*	,883**	,697*	,615	,813**	-	
9 Z_IPAL	-,111	,351	,888**	,912**	,900**	,837**	,952**	,844**	-

* p < 0.05; ** p < 0,01

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar analizando los datos, nos damos cuenta de que no existe una correlación significativa entre las prácticas formales informes y las habilidades prelectoras, en general, y en cada subhabilidad, en particular. Aun así, la tendencia que apreciamos es la de que hay una relación en sentido negativo entre la práctica formal y el desempeño de los niños en la lectura. Esto nos hace reflexionar acerca del fenómeno que se da cuando los padres detectan un bajo rendimiento de sus hijos respecto al desarrollo de la lectura y los planes de acción que ejecutan para poner remedio a estas situaciones. También nos hace pensar que la correlación no es muy fuerte o significativa dado que estamos trabajando con una muestra limitada. Resultados similares a los nuestros se pueden encontrar en estudios similares dedicados a las matemáticas, donde se reseña que los padres ponen en marcha estrategias de forma deliberada para ayudar a sus hijos a desarrollar sus competencias cuando estos demuestran alguna dificultad en dicha materia (Rosales et al., 2020). También Georgiou et al. (2021) nos habla de este fenómeno que relaciona el rendimiento lector temprano de los niños con la intencionalidad de enseñar a leer por parte de los padres en sentido negativo, es decir, a mejor ejecución por parte del niño, menos intencionalidad de enseñar por parte de los padres y, al contrario. Cuando se presenta una dificultad en fase temprana, en el futuro los padres mostrarán una mayor intencionalidad para reforzar que su hijo adquiera la lectura.

Por otra parte, y atendiendo a la práctica informal, solamente apreciamos indicios de correlación significativa en la subprueba dedicada al conocimiento del sonido de las letras (SUB4_CSL). Esto se traduce en que existe una relación entre los niños que mejores resultados han obtenido en dicha subprueba y los padres que tienen un mayor conocimiento sobre cuentos. Es por ello que los resultados obtenidos en la presente investigación van en la línea de los arrojados con estudios precedentes como el de Simmon et al. (2023) y Rosales et al. (2020). Estos resultados concuerdan con lo comentado por Wirth et al. (2023) que asevera que existe una relación entre el entorno

que generan los padres gracias a su conocimiento relacionado con la lectura y las habilidades prelectoras que desarrollan sus hijos.

5. CONCLUSIONES

En el Trabajo de Fin de Grado que nos ocupa hemos querido plasmar una investigación educativa que pretende resolver la cuestión tan controversial dentro del ámbito educativo sobre si los niños de tercero de Educación Infantil están preparados para el aprendizaje de la lectura o no. Siempre resulta polémico el hecho de determinar cuál sería el mejor momento para su adquisición, y este es el eterno debate entre las opiniones de docentes y progenitores al que hemos querido arrojar un poco de luz.

En relación al primer objetivo general, “conocer si los niños de tercero de Educación Infantil están preparados para el aprendizaje de la lectura”, los resultados obtenidos indican que, en general, este es un buen momento para que los niños aprendan a leer. Sin bien es cierto que la mayoría de los participantes del estudio presentaban un buen rendimiento y, por tanto, estarían preparados para la adquisición de la lectura; también es importante reseñar que esta no es una afirmación cerrada, puesto que también hemos encontrado niños con las habilidades prelectoras poco desarrolladas y que, por tanto, para estos casos particulares no sería el mejor momento para adquirir la lectura con éxito. Es en estos casos que resultaría más conveniente seguir trabajando los componentes tempranos esenciales para el desarrollo de la lectura eficaz, y que así el niño se enfrente al reto de aprender a leer en unas mejores condiciones. Como en todos los ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante el principio de individualización. Cada niño es único y, como tal, presenta un desarrollo concreto de las habilidades prelectoras, por lo que sería conveniente llevar a cabo una evaluación llegado el caso. Teniendo esto en cuenta, verificamos la hipótesis planteada.

En cuanto al segundo objetivo general “conocer el papel de las prácticas alfabéticas en el hogar en la adquisición de las habilidades lectoras tempranas”, los resultados muestran una relación poco clara ya que las correlaciones en su mayoría no han sido significativas. Si bien es cierto, existe una tendencia negativa para el caso de la práctica formal y positiva para la práctica informal. Aunque no podemos aceptar la hipótesis planteada, los resultados apuntan en la línea de los estudios más recientes en este ámbito de conocimiento.

En definitiva, retomando lo que abría este trabajo sobre qué establece la normativa vigente al respecto y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos afirmar que estos están en consonancia, y es algo digno de mención. Con esto hacemos referencia a que la lectura no es algo exigible en los cursos de infantil. Algo lógico porque, como han evidenciado nuestros resultados, muchos niños están preparados para su adquisición, pero algunos otros no. Además, el contexto familiar parece ejercer cierta influencia en el desarrollo de las habilidades lectoras tempranas de los niños; cosa que ya se venía reflejando en los apuntes legales que consultamos inicialmente.

Limitaciones del trabajo y perspectivas de futuro

A continuación, pasamos a analizar las limitaciones que podemos señalar en este trabajo, puesto que nos ayudan a entender los resultados en un contexto concreto y, sobre todo, considerarlas en un futuro. Encontramos limitaciones relacionadas con la muestra y el tiempo de duración del estudio. A cada limitación trataremos de aportar una prospectiva.

Es indudable que la muestra que hemos empleado es limitada. Por ende, no podemos hablar de resultados que se puedan extrapolar o generalizar a la población de 5 años. Sería muy interesante contrastar estos resultados para poder generalizarlos con un estudio similar con una muestra que sea más representativa en tamaño y de diferentes contextos socioeconómicos ya que la muestra con la que hemos trabajado tampoco es representativa de toda la población. Además, este estudio se ha llevado a cabo en un momento concreto y condicionado por las prácticas de la autora de este trabajo. De haber sido posible ampliar la duración del mismo, se podría volver a pasar la misma prueba (en la Forma correspondiente al tercer trimestre) al final de este mismo curso para ver si han conseguido adquirir las habilidades prelectoras con éxito o si ha habido algún tipo de modificación. Incluso un estudio longitudinal en el que veamos si cuando los niños están en primero de Educación Primaria los resultados de los alumnos se corresponden con un mayor o menor éxito en cuanto a lectura se refiere.

Creemos que para futuros trabajos el objeto de estudio se podría ampliar a la lectoescritura. Sería interesante, en vez de centrarnos únicamente en uno solo de estos dos aspectos que van de la mano, puesto que los niños aprenden a leer y a escribir de forma simultánea. Debemos tener en cuenta que estos aprendizajes



básicos son el prerrequisito para después poder adquirir otros conocimientos posteriores en su desarrollo académico, ya que la palabra escrita es el vehículo para transmitir y comunicar información que se usa en la escuela y en la sociedad.

Implicaciones educativas

En cuanto a las diversas implicaciones educativas de la investigación, podemos destacar que, como maestros, debemos ajustarnos a los diferentes ritmos de aprendizaje de nuestros alumnos, y atenderles, por tanto, en base a sus necesidades y de forma individualizada. También debemos reflexionar sobre la realidad de que no todos los niños asisten a las escuelas infantiles porque no son obligatorias. Esto conlleva a que después, en Educación Primaria, existan disparidad de niveles de conocimiento entre unos niños y otros en cuanto a lectura nos referimos.

Asimismo, este estudio puede cumplir una función divulgativa para padres y docentes, para dar a conocer cuáles son las habilidades que se deben trabajar con los alumnos antes de lanzarse a la labor de aprender y enseñar a leer. Con este conocimiento en mano seremos más capaces de detectar las debilidades que presente cada alumno y saber diseñar actividades que ayuden a desarrollarlas. Por otro lado, es esencial para conocer la importancia que se le otorga a las familias como agente facilitador. La información que contiene el estudio puede ayudar al docente a regular y orientar el proceso de enseñanza del aprendizaje de la lectura y también a dar pautas a los padres dependiendo del punto del desarrollo en el que se encuentren sus hijos. Hace ver también que es importante planificar actividades destinadas a trabajar las diferentes habilidades prelectoras por igual, porque todas ellas son necesarias e indispensables para un correcto desarrollo y adquisición de la lectura con éxito. Es por ello que también nos sirve para concienciar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje oral en infantil, el vocabulario expresivo y comprensivo, y del gran prerrequisito para leer que representa la conciencia metalingüística o conciencia fonológica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J., Carrillo, M. S., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-15.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected goal. *The reading teacher*, 36, 556-561.
- Bados, C. (2001). *Textos literarios y ejercicios*. Anaya.
- Ballester, J. (2015). *La formación Lectora y Literaria*. Graó.
- Cassany, D., Sanz, G., y Luna, M. (2007). *Enseñar lengua* (7ª ed.). Graó.
- Castellana, A. (2020). Aprender lectoescritura de forma viva. En J. Mateu presidente del congreso. *Congreso virtual de Educación Viva*. Conferencia llevada a cabo en el congreso CAIEV.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8ª ed.). Wolters Kluwer.
- D'Arcangelo, M. (2003). On the mind of a child: A conversation with sally Shaywitz. *Educational Leadership*, 60(7), 6-10.
- DECRETO 37/2022, de 19 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Doman, G. (2008). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. EDAF.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Graó.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. *La Lectura: V Simposio de las Escuelas Superiores de Psicología del lenguaje y Logopedia*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Georgiou, G. K., Inoue, T., y Parrila, R. (2021). Developmental relations between home literacy environment, reading interest, and reading skills: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Child development*, 92(5), 2053-2068. <https://doi.org/10.1111/cdev.13589>
- Gómez, E., Defior, S., y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.

- González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista estudios en educación*, 3(4), 45-68.
- Gutiérrez, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de primer grado de Educación Primaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Guzmán, F., Navarro, M., y García, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Pirámide.
- Harris, T.L., y Hodges, R.E. (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhe*, 14(2), 81-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>
- Hood, M., Conlon, E., y Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: a longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 100(2), 252-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.
- Jiménez, J. E., y Gutiérrez, N. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana. En Jiménez, J. E. (Coord.), *Modelos de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (109-150). Pirámide.
- Lebrero, M. P., y Fernández, M. D. (2015). *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Síntesis.
- LeFevre, J., Skwarchuk, S., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., y Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian journal of behavioural*, 41(2), 55-66. <https://doi.org/10.1037/a0014532>

- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de palabras*. Alianza.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., y Stevenson, J. (2004). Fonemas, rimas, vocabulario y habilidades gramaticales como fundamentos del desarrollo de la lectura temprana: evidencia de un estudio longitudinal. *Psicología del desarrollo*, 40(5), 665–681.
- National Institute for literacy. (2008). *Developing early literacy: report of the national early literacy panel*. National Center for Family Literacy.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Perfetti, C. A. (1999). Cognitive research and the misconceptions of reading education. En Oakhill, J., y Beard, R. (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (42-58). Blackwell Science.
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (2ª ed.). La Muralla.
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679–691. <https://doi.org/10.1002/pits.20407>
- Real Academia Española. (s.f.). Leer. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/leer?m=form>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Rodríguez, M. G. (1985). Enseñanza de la lengua escrita. ¿A qué edad? *Journal for the Study of education and development, Infancia y Aprendizaje*, 30, 39-50.
- Romero, A., y Castaño, C. (2016). Prevenir las dificultades lectoras: diseño y evaluación de un software educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 207-223. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61724>
- Rosales, J., Ramos, M., Jáñez, Á., y de Sixte, R. (2020). Actividades aritméticas en el hogar en relación con el procesamiento numérico básico en alumnos

preescolares. *Revista de educación*, 389, 45-66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-454>

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Edebé.

Santos, M., y Soler, M. (2002). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Ministerio de educación, cultura y deporte.

Schmitt, N., Jiang, X., y Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern language journal*, 95(1), 26-43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Sénéchal, M., y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Sénéchal, M., y LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child development*, 85(4), 1552-1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>

Simmons, F.R., Soto-Calvo, E., Adams, A.M., Francis, H.N., Patel, H., y Giofrè, D. (2023). Examining Associations Between Preschool Home Literacy Experiences, Language, Cognition and Early Word Reading: Evidence from A Longitudinal Study. *Early Education and Development*, 34(1), 152-180. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2003623>

Skwarchuk, S. L., Sowinski, C., y LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of experimental child psychology*, 121, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.006>

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Graó.

Wirth, A., Stadler, M., Birtwistle, E., y Niklas, F. (2023). New directions in the conceptualization and operationalization of the home learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 160-172. <https://doi.org/10.1037/edu0000749>



7. ANEXOS

ANEXO I – PLANTILLA PARA EL EXAMINADOR DE EDUCACIÓN INFANTIL

Plantilla para el examinador de **10.1.1** Educación Infantil. Forma A

Resumen de las puntuaciones	
Adivinanzas	
Conciencia fonológica: Aislar	
CLE: Libro de texto	
CLE: Cuadernillo del alumno	
Conocimiento del nombre de las letras	
Conocimiento del sonido de las letras	

Nombre:
Código CIAL:
Curso:



2 / IPAL. Indicadores de Progreso en el Aprendizaje de la Lectura

Subprueba 1. Adivinanzas

Marque una «X» debajo del «0» cuando la respuesta sea incorrecta y del «1» cuando se nombre el objeto representado de manera correcta. Se podrá repetir cada estímulo una vez. El alumno dispondrá de 3 segundos para señalar la opción correcta, en caso de tardar más se dará por errónea y se pasará al ítem siguiente. La prueba se detiene si se dan 5 errores consecutivos. El tiempo máximo de la prueba son 5 minutos. Tache el número del ítem correspondiente cuando hayan transcurrido los 5 minutos.

Pregunta de ejemplo	Respuesta	0	1
¿Qué animal puede volar?	Paloma, pájaro		

	Pregunta	Respuesta	0	1		Pregunta	Respuesta	0	1
1	¿Dónde trabajan los profesores?	Escuela, colegio, clase, aula			11	¿Quién vive en otro planeta?	Extraterrestre, ovni, marciano, alienígena		
2	¿Qué utilizo para escribir?	Bolígrafo, portaminas			12	¿Qué utilizo para orientarme?	Brújula		
3	¿Qué comida es una fruta?	Papaya			13	¿De dónde sale humo?	Volcán		
4	¿Cómo se llaman las personas que trabajan con el hierro?	Herrero			14	¿Qué hay en el aeropuerto?	Avión		
5	¿Qué usamos para llamar a alguien?	Teléfono			15	¿Qué animal vive en el desierto?	Dromedario		
6	¿Dónde se guarda la ropa?	Armario, ropero, guardarropa			16	¿Cómo se llama el lugar donde hay corales?	Arrecife		
7	¿Cómo se llama el animal que vuela de noche?	Murciélago			17	¿Qué buscan los piratas?	Tesoro		
8	¿Cómo se llama el dibujo donde aparecen los continentes?	Planisferio, mapa			18	¿Qué planta es un árbol?	Pino, abeto		
9	¿De qué puede ser el jugo?	Piña			19	¿Qué usamos para ver los astros?	Telescopio		
10	¿Qué animal vive en el mar?	Ballena, orca			20	¿Dónde hay lianas?	Jungla, selva		

Puntuación de aciertos en tiempo invertido: _____/20

Tiempo invertido: _____



Plantilla para el examinador de Educación Infantil. Forma A / 3

Subprueba 2. Conciencia fonológica: Aislar

Marque una «X» debajo del «0» cuando la respuesta sea incorrecta, del «1» cuándo diga el nombre de la letra y «2» cuando diga el sonido de la letra. Podrá repetir cada estímulo una vez. El alumno dispondrá de 3 segundos para señalar la opción correcta, en caso de tardar más se dará por errónea y se pasará al ítem siguiente. La prueba se detiene si se dan 5 errores consecutivos o si transcurren los 5 minutos.

Ejemplo 1	0	1	2	Ejemplo 2	0	1	2
Mamá				Flor			

Secuencia 1	0	1	2	Secuencia 2	0	1	2	Secuencia 3	0	1	2	Secuencia 4	0	1	2
Foca				Frito				Suma				Flauta			
Gato				Pluma				Beso				Truco			
Flaco				Sapo				Fleco				Yema			
Prado				Dado				Trapo				Tapa			
Faro				Flecha				Sola				Frase			
Goma				Blusa				Pato				Grano			
Freno				Seta				Flojo				Yoyo			
Playa				Bota				Trece				Tela			
Fila				Frigo				Yate				Fresa			
Dedo				Bruja				Pozo				Globo			

Puntuación de aciertos: _____/80

Tiempo invertido: _____



4 / IPAL. Indicadores de Progreso en el Aprendizaje de la Lectura

Subprueba 3. Conocimientos acerca del lenguaje escrito

A. Libro de texto

Marque una «X» debajo del «Sí» si la respuesta es correcta o debajo del «No» si la respuesta es incorrecta. Se podrá repetir cada estímulo una vez. El alumno dispondrá de 3 segundos para señalar la opción correcta, en caso de tardar más se dará por errónea y se deberá pasar al siguiente ítem.

Preguntas a realizar	Sí	No
«Señálame dónde debo empezar a leer.» Acierto si señala la portada o la primera página.		
«Pon tu dedo aquí, ¿cómo moverías tu dedo para leer?» Acierto si señala correctamente la dirección en la que se debe leer.		
«Cuando acabe de leer esta página, ¿dónde debo seguir leyendo?» Acierto si señala la primera palabra de la siguiente página.		
«Señálame una letra minúscula, y una mayúscula.» Acierto si señala ambas.		
Señalando un punto le preguntamos: «¿Qué es esto? ¿Para qué sirve?». Acierto si contesta ambas preguntas.		
«Señálame una palabra. Señálame dos palabras diferentes.» Acierto si contesta ambas.		

Número de aciertos en tiempo invertido: _____/6

Tiempo invertido: _____



Plantilla para el examinador de Educación Infantil. Forma A / 5

B. Cuadernillo de imágenes

Marque una «X» aquellos estímulos señalados por el alumno. El alumno dispondrá de 3 segundos para señalar los estímulos. En caso de tardar más deberá pasar al siguiente ítem.

Pregunta de ejemplo	Respuesta	Sí	No
Señala con tu dedo el dibujo que se puede leer.	Cuento (n.º 2)		

Preguntas											
Ítems	«Señala con tu dedo que cosas podemos leer en estos dibujos»										Aciertos
2	Pinocho					12					
2	Millac					UHT					
5	Calle el Chicharro			Juguetería	Bar «Tolo»			6	7		
10	Carne	Pan	Leche	Sopa	Limones	Frutas	Azúcar	Peras	Manzanas	Za	
Ítems	«Señala cuáles de estos signos son números»										Aciertos
1	2										
1	4										
2	5					3					
Ítems	«Señala cuáles de estos signos son letras»										Aciertos
2	B					A					
3	R			G			T				
2	T					D					
Ítems	«Fíjate bien y señala dónde hay una palabra escrita»										Aciertos
1	Mamá										
2	Casa					Pipa					
1	Tía										
1	Mariposa										

Número de aciertos en tiempo invertido: _____/35

Tiempo invertido: _____



6 / IPAL. Indicadores de Progreso en el Aprendizaje de la Lectura

Subprueba 4. Fluidez en identificar letras alfabéticas

A. Conocimiento del nombre de las letras

Marque con una «X» aquellas letras que el alumno nombre de forma errónea. Detenga la prueba al minuto, o si se cometen 10 errores consecutivos. Se usarán como ejemplo las siguientes letras: m y F.

V	I	e	m	S	y	f	ñ	L	N	10
l	K	T	D	n	T	a	d	z	w	20
r	ch	z	m	U	e	j	G	X	u	30
g	R	B	Q	l	f	J	Z	s	r	40
B	n	C	B	p	Y	F	c	a	E	50
y	s	Li	P	M	v	O	t	n	P	60
Z	A	e	x	f	F	r	u	A	t	70
Ch	G	T	b	S	l	g	m	i	l	80
L	L	o	q	a	N	E	Y	p	x	90
N	k	c	D	d	y	b	j	R	v	100

Letras leídas en tiempo invertido: _____ Letras correctas en tiempo invertido: _____
Letras incorrectas en tiempo invertido: _____ Tiempo invertido: _____ (máximo 1 min.)

B. Conocimiento del sonido de las letras

Marque con una «X» aquellos fonemas que el alumno nombre de forma errónea. Detenga la prueba al minuto, o si se cometen 10 errores consecutivos. Se usarán como ejemplo las siguientes letras: m y F.

V	I	e	m	S	y	f	ñ	L	N	10
l	K	T	D	n	T	a	d	z	w	20
r	ch	z	m	U	e	j	G	X	u	30
g	R	B	Q	l	f	J	Z	s	r	40
B	n	C	B	p	Y	F	c	a	E	50
y	s	Li	P	M	v	O	t	n	P	60
Z	A	e	x	f	F	r	u	A	t	70
Ch	G	T	b	S	l	g	m	i	l	80
L	L	o	q	a	N	E	Y	p	x	90
N	k	c	D	d	y	b	j	R	v	100

Letras leídas en tiempo invertido: _____ Letras correctas en tiempo invertido: _____
Letras incorrectas en tiempo invertido: _____ Tiempo invertido: _____ (máximo 1 min.)

ANEXO II – CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS ALFABÉTICAS EN EL HOGAR



CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA

INSTRUCCIONES

En este cuestionario se presentan varias preguntas sobre las que debe pensar un poquito para buscar una respuesta en función de lo que piensa. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Nombre y apellidos del alumno: _____

Clase: _____

Colegio: _____

¿Quién cumplimenta el cuestionario? Madre Padre Otro: _____

Edad de la persona que cumplimenta el cuestionario: _____

Idioma que se habla en casa principalmente: _____

Formación de la persona que cumplimenta el cuestionario:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Estudios básicos | <input type="checkbox"/> Diplomatura o similar |
| <input type="checkbox"/> Estudios secundarios / Educación Secundaria Obligatoria | <input type="checkbox"/> Licenciatura o similar |
| <input type="checkbox"/> COU / Bachillerato | <input type="checkbox"/> Máster o similar |
| <input type="checkbox"/> Formación Profesional (medio y/o superior) | <input type="checkbox"/> Doctorado |
| | <input type="checkbox"/> Otro: _____ |

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



¿Con qué frecuencia hace las siguientes actividades con su hijo?

	Raramente o nunca	Mensualmente	Semanalmente	Varios días por semana	La mayoría de los días de la semana
1. Ayudo a mi hijo a leer palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pido a mi hijo que señale las palabras/letras cuando leemos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi hijo juega con juegos de ordenador que contienen números	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Enseño a mi hijo a reconocer letras escritas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ayudo a mi hijo a escribir letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Animo a mi hijo a que haga juegos de interpretación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Identificamos palabras en las señales (p.e: stop, salida, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Enseño a mi hijo los sonidos de las letras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Pido a mi hijo que responda preguntas con rapidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Enseño nuevas palabras y sus definiciones a mi hijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ayudo a mi hijo a cantar o recitar el alfabeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Inventamos canciones con rimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Contabilizamos la rapidez con la que una tarea se puede realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Le hago preguntas cuando leemos juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vamos a la biblioteca a por libros infantiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

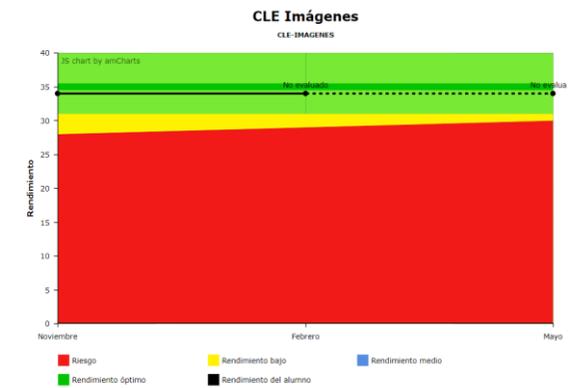
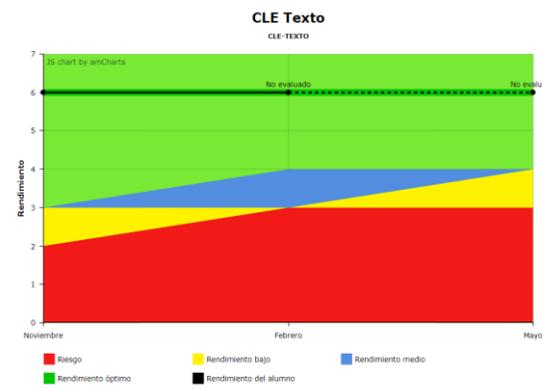
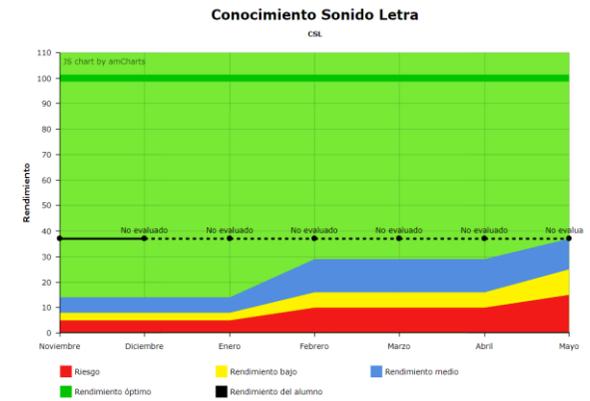
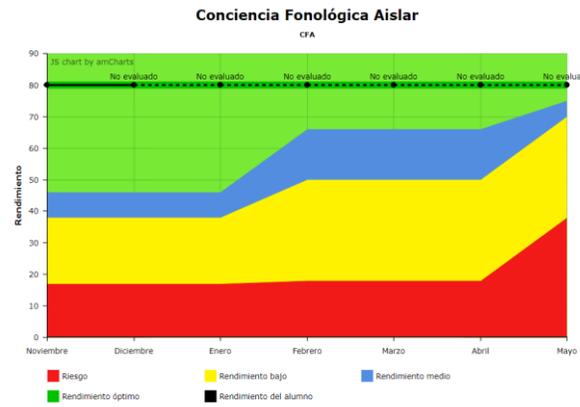
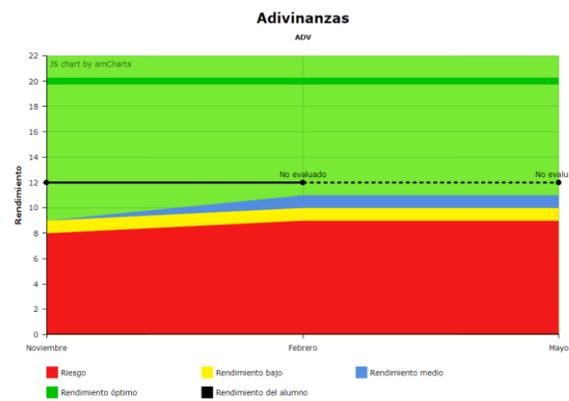


Debajo puede ver una lista de título de libros de infantil. Algunos de ellos son cuentos populares y otros inventados. Por favor, lea los nombres y marque los títulos que reconozca. No adivine, solo aquellos que conoce. Por favor, responda sin pararse a verificar las respuestas en su casa.

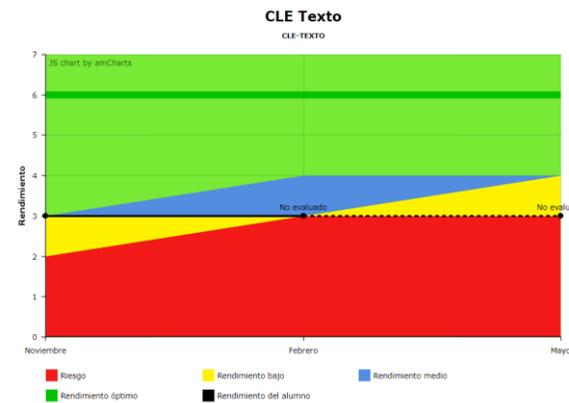
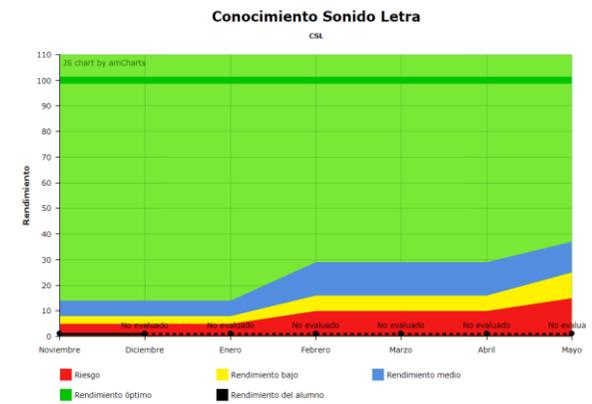
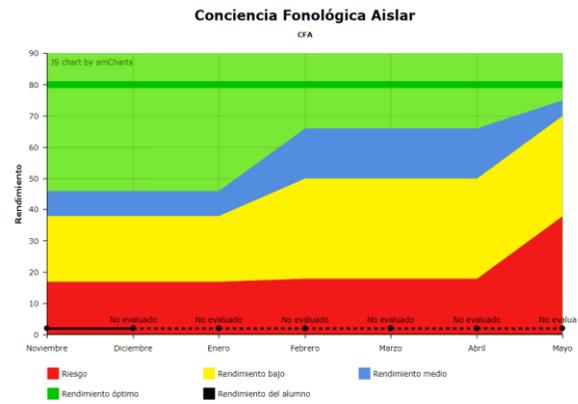
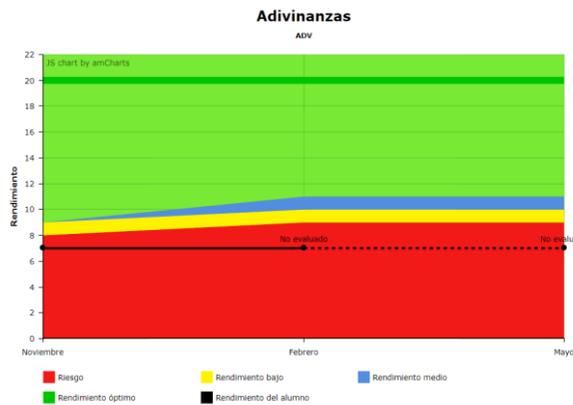
- ¿A qué sabe la luna?
- Algún día
- Así es mi corazón
- Clac, la tortuga
- Cocodrilo
- El monstruo de colores
- El mundo al que vienes
- El palacio de las letras
- El patito feo
- El pequeño conejo blanco
- El pollo Pepe va al colegio
- Frederick
- Historia de primavera
- La bruja Fosca
- La luna
- Los besitos
- Míau
- Números
- Pequeño azul y pequeño amarillo
- Puedo mirar tu pañal
- Soy un dinosaurio
- Un bicho extraño
- ¡Vuelve, por favor!
- Un paseo en barco

ANEXO III – RESULTADOS DEL RENDIMIENTO DE CADA ALUMNO

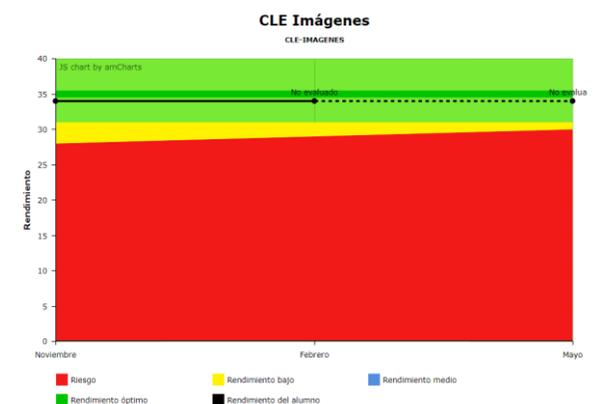
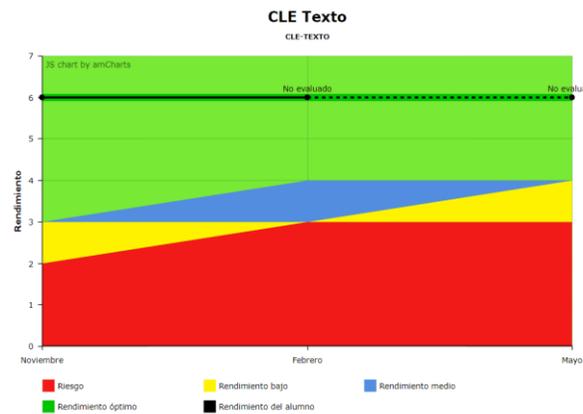
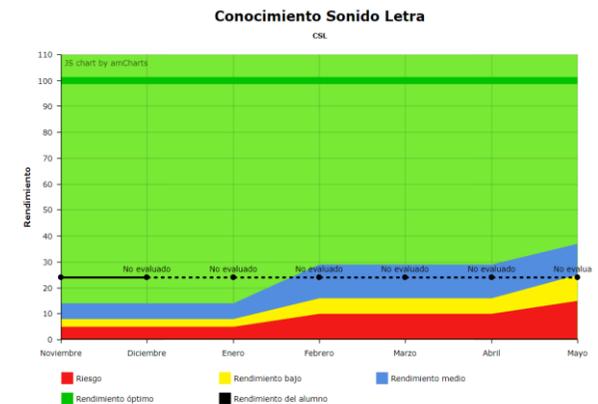
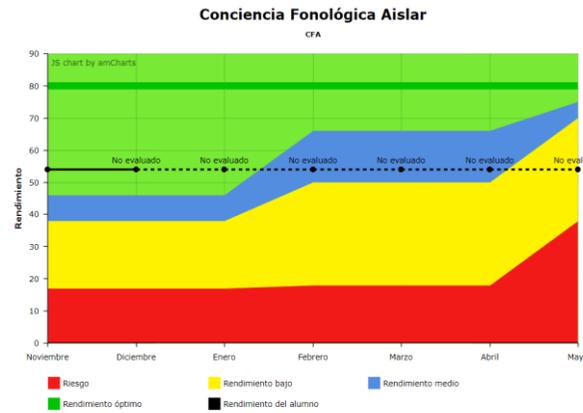
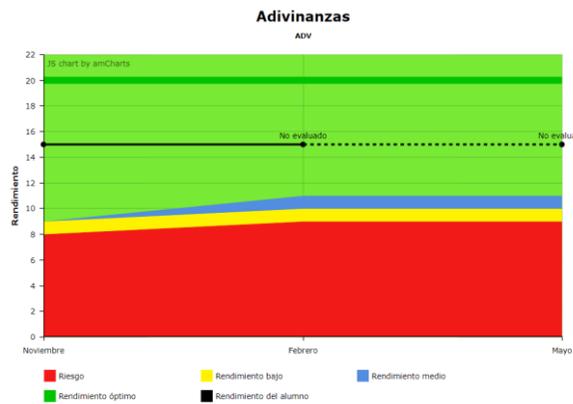
Rendimiento de A1 en cada una de las tareas



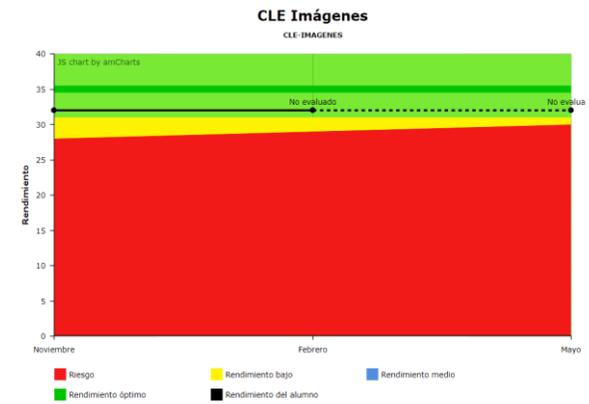
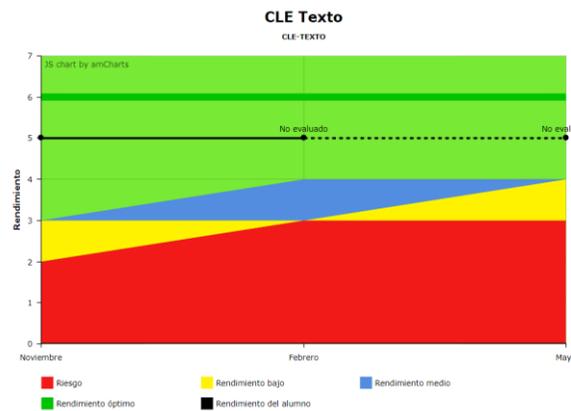
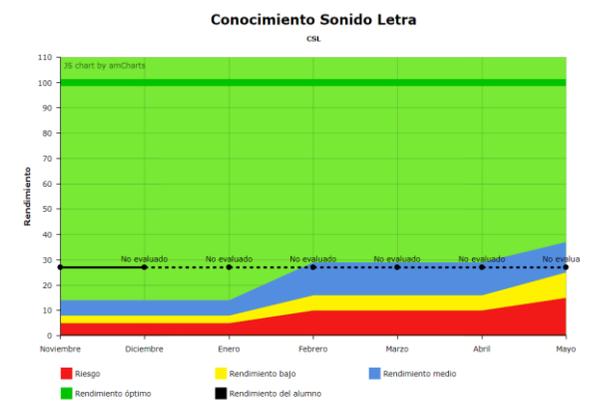
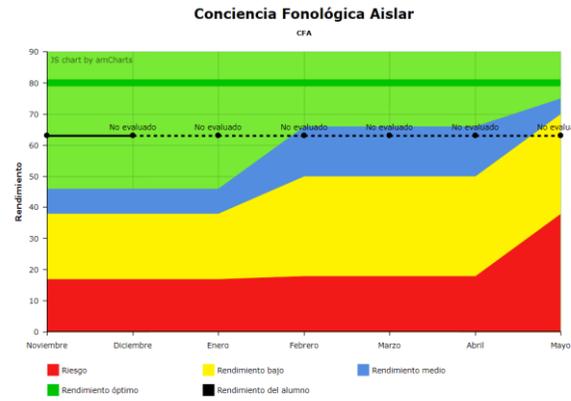
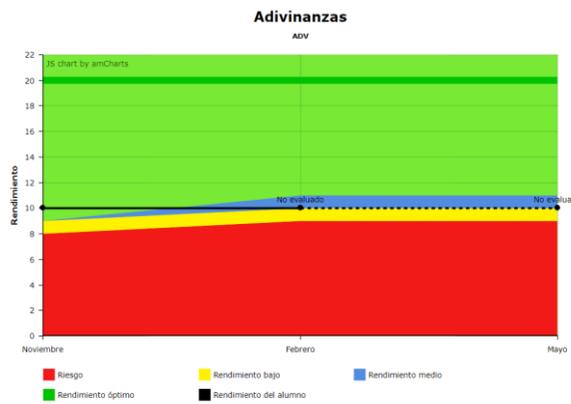
Rendimiento de A2 en cada una de las tareas



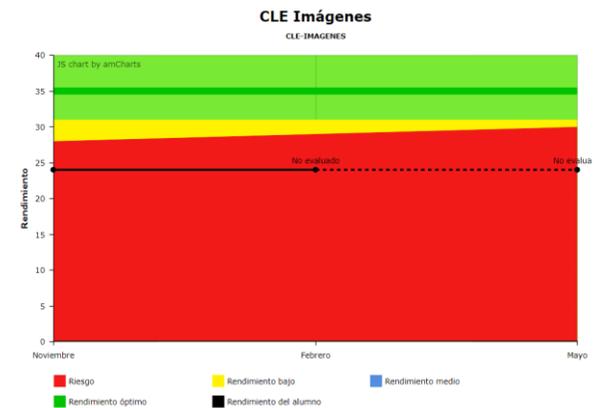
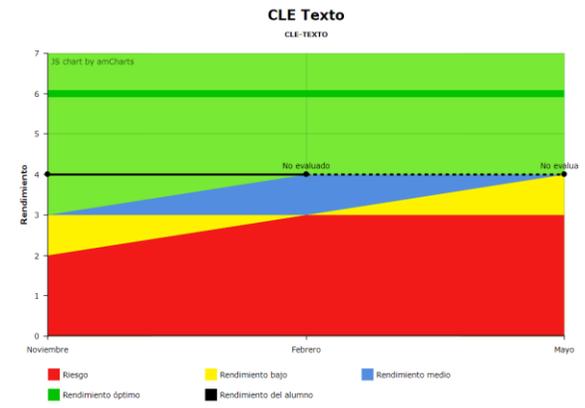
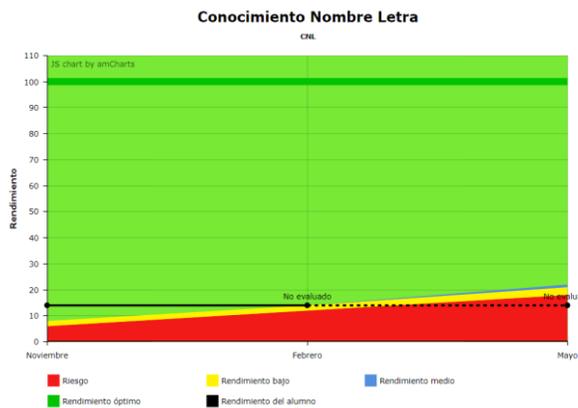
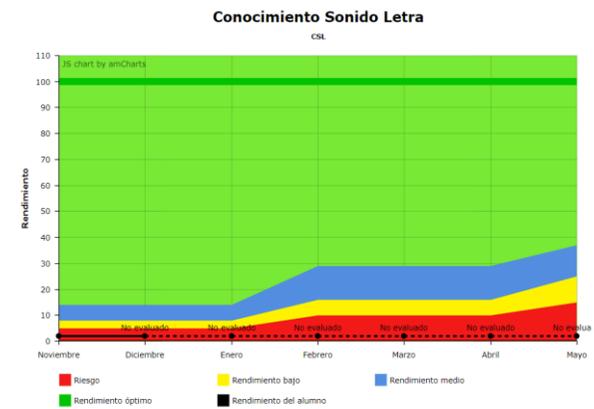
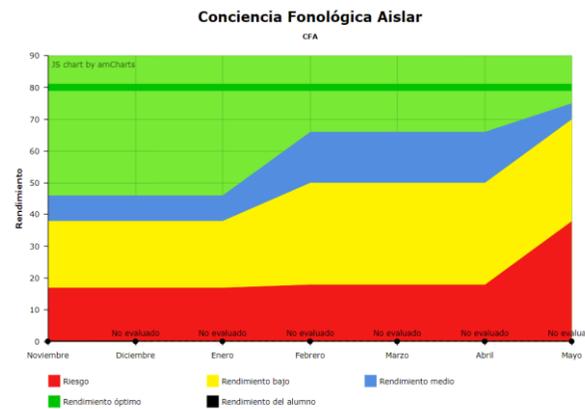
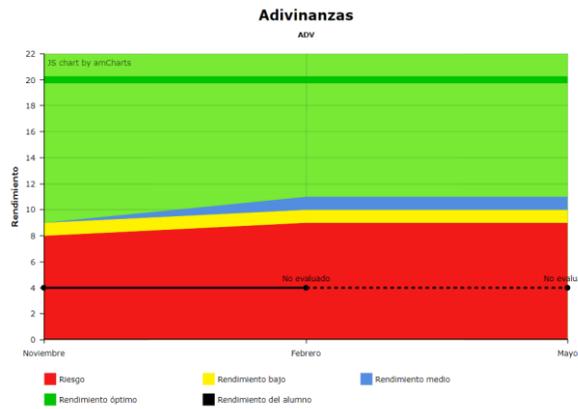
Rendimiento de A3 en cada una de las tareas



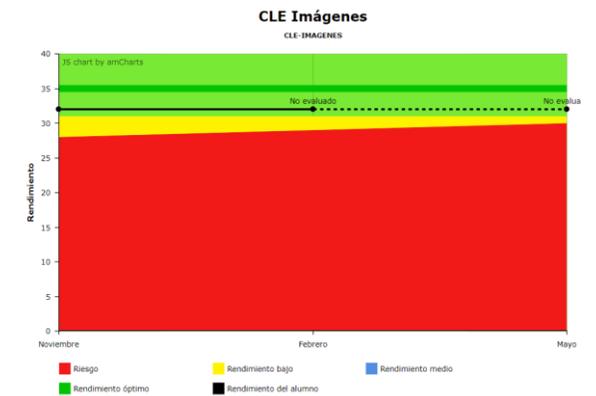
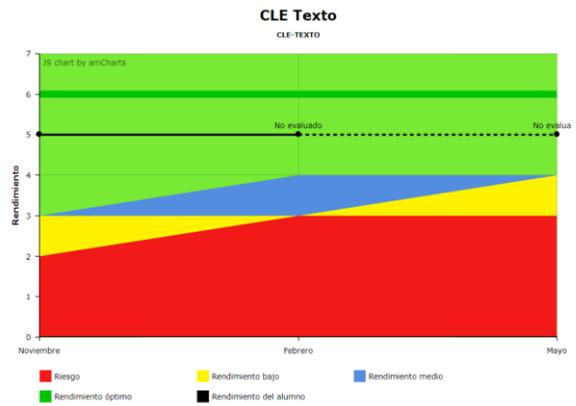
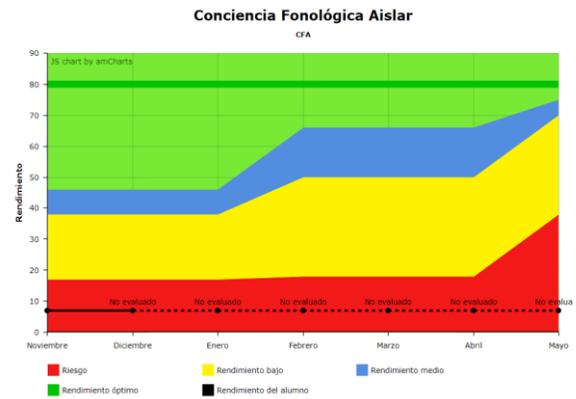
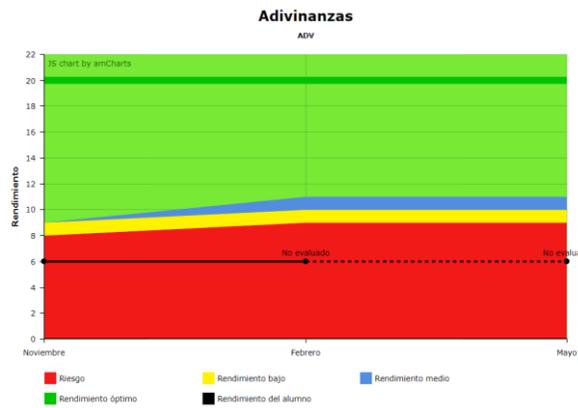
Rendimiento de A4 en cada una de las tareas



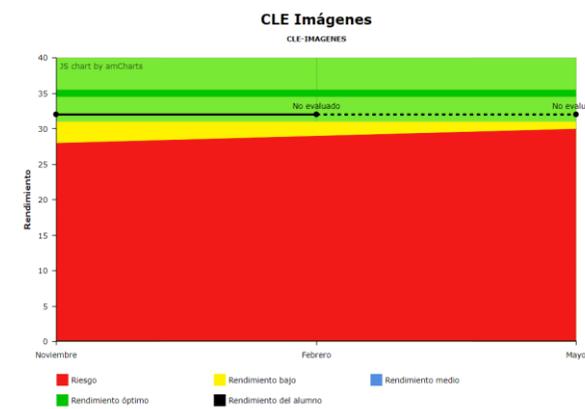
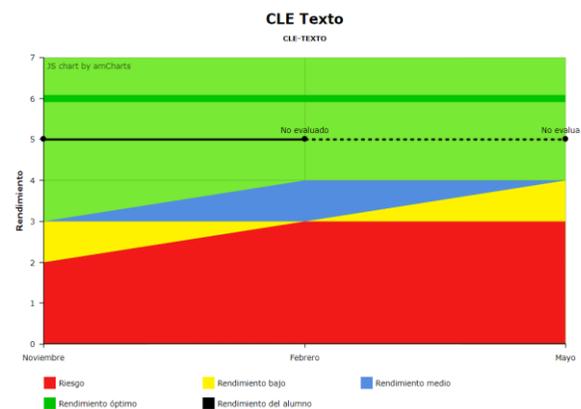
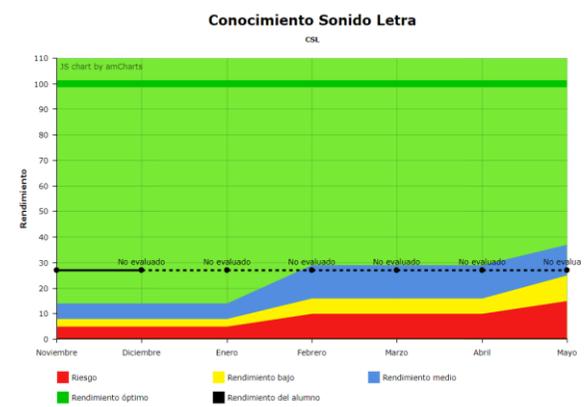
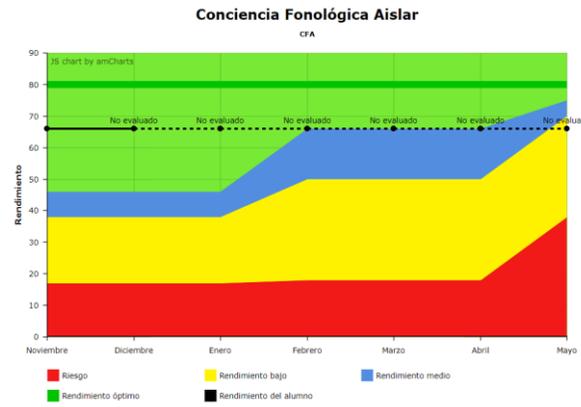
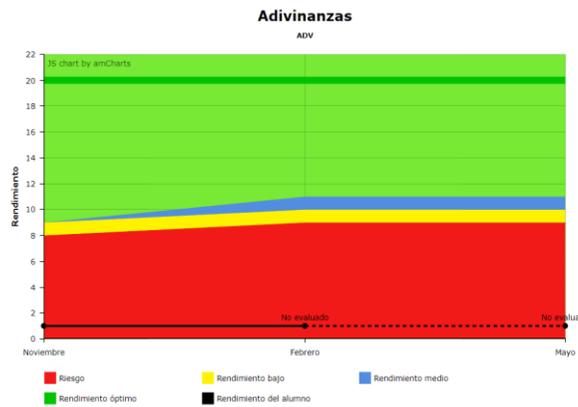
Rendimiento de A5 en cada una de las tareas



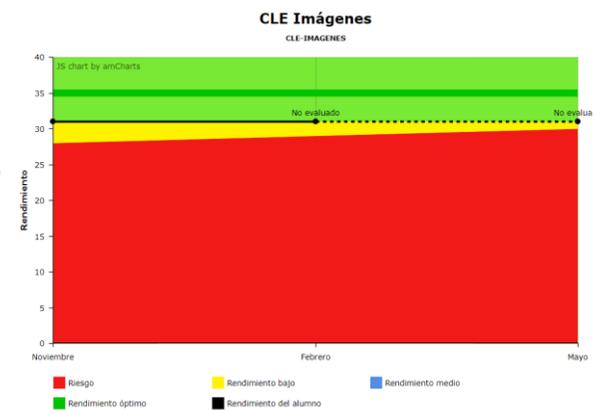
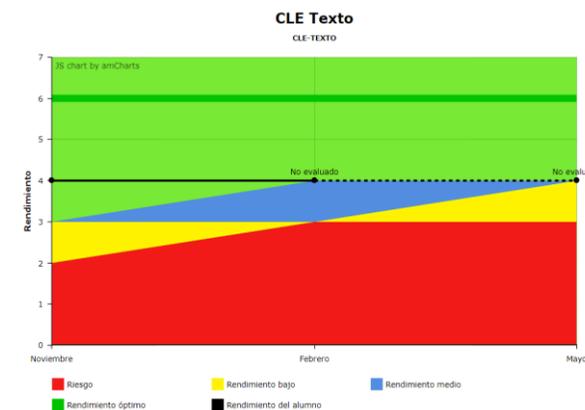
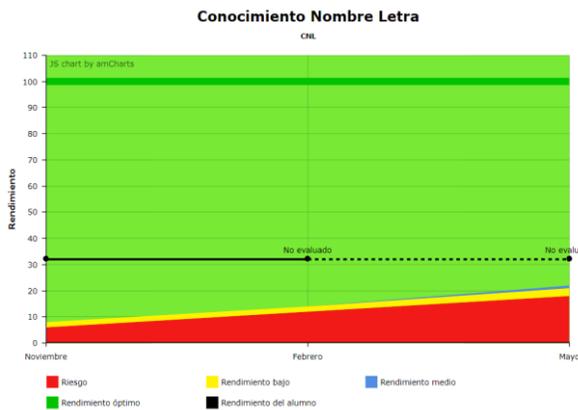
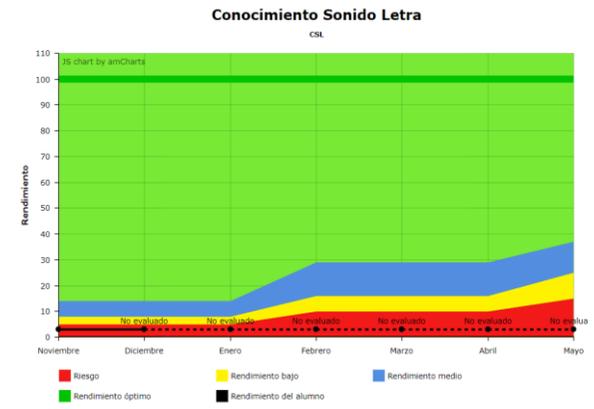
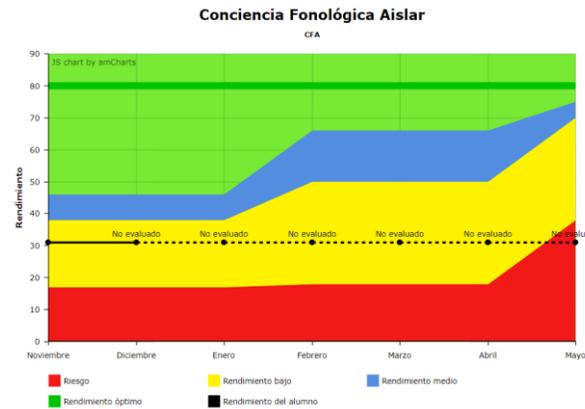
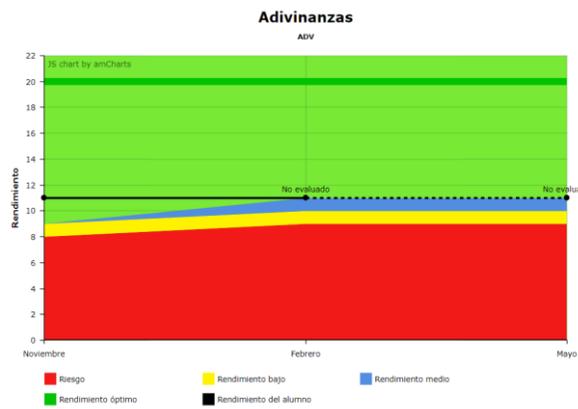
Rendimiento de A7 en cada una de las tareas



Rendimiento de A8 en cada una de las tareas



Rendimiento de A9 en cada una de las tareas



Rendimiento de A10 en cada una de las tareas

