

PROGRAMA INCLUSIVO PARA PREVENIR DIFICULTADES EN EL INICIO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA



1.	<u>INTRODUCCIÓN</u>	3
2.	<u>PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS GENERALES</u>	6
3.	<u>NORMATIVA</u>	10
4.	<u>PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA</u>	19
4.1.	<u>La lectura</u>	19
4.2.	<u>La escritura</u>	25
5.	<u>EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA</u>	29
5.1.	<u>Etapas evolutivas en el aprendizaje de la lectura</u>	29
5.2.	<u>Etapas evolutivas en el aprendizaje de la escritura</u>	31
5.3.	<u>Requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura</u>	33
5.3.1.	<u>Funciones ejecutivas</u>	35
5.3.2.	<u>Capacidades sensorceptivo-motrices</u>	37
5.3.3.	<u>Lenguaje oral</u>	39
5.3.4.	<u>Conciencia metalingüística</u>	40
5.3.5.	<u>Motivación</u>	41
5.4.	<u>Métodos de aprendizaje de la lectoescritura</u>	41
5.4.1.	<u>Método y propuesta pedagógica</u>	42
5.4.2.	<u>Métodos sintéticos</u>	43
5.4.3.	<u>Métodos analíticos o globales</u>	46
5.4.4.	<u>Métodos mixtos</u>	47
5.4.5.	<u>Defensores y detractores de los diferentes métodos: ventajas e inconvenientes</u>	47
6.	<u>DETECCIÓN DE POSIBLES DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA</u>	49
6.1.	<u>Introducción</u>	49
6.2.	<u>Protocolos de screening</u>	50
7.	<u>INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS GENERALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA</u>	51
7.1.	<u>Organización del aula</u>	52
8.	<u>INTERVENCIÓN: REQUISITOS PREVIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA</u>	54
9.	<u>INTERVENCIÓN: UNA PROPUESTA EVOLUTIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA</u>	69
9.1.	<u>Factores fundamentales a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura</u>	69
9.2.	<u>Pasos previos y momento evolutivo: inicio del aprendizaje</u>	72
9.3.	<u>Una propuesta evolutiva</u>	74
9.4.	<u>Orden de presentación de los grafemas</u>	78

10.	<u>INTERVENCIÓN: PAUTAS PARA IMPLICAR A LAS FAMILIAS</u>	79
11.	<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	83

ANEXOS:

Anexo I. Protocolo para EI (3 años)

Anexo II. Protocolo para EI (3 años grupo)

Anexo III. Protocolo para EI (4 años)

Anexo IV. Protocolo para EI (4 años grupo)

Anexo V. Protocolo para EI (5 años)

Anexo VI. Protocolo para EI (5 años grupo)

Anexo VII. Protocolo para 1º/2º de EP

Anexo VIII. Protocolo para 1º/2º de EP grupo

Anexo IX. Tabla orientativa de adquisición de fonemas por edad

Anexo X. Propuesta para trabajar los prerrequisitos a través de cuentos

Anexo XI. Fichas de lectoescritura adaptadas por etapas

Anexo XII. Fichas de lectoescritura adaptadas por etapas 2

Anexo XIII. Carnet de cuentos

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje oral, siempre que existan los prerequisites para ello, supone un proceso espontáneo, en el que el niño consigue, de forma natural y progresiva, desarrollar todos los componentes del lenguaje. A diferencia de esto, y siguiendo a Toro y Cervera (2011), la lectura y la escritura son procesos tan complejos (que implican la combinación de otros más simples), que precisan necesariamente de esos requisitos previos adquiridos y de una enseñanza explícita. Si no fuera así, el inicio del aprendizaje de la lectoescritura puede verse dificultado. Por ello es fundamental trabajar y reforzar desde el inicio de la Educación Infantil estas capacidades previas.

Así pues, hay que actuar de manera proactiva, así como detectar posibles dificultades en los procesos necesarios para adquirir de forma adecuada la lectoescritura.

Por ello, este documento pretende recopilar información referente a los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de tener una información más detallada que nos permita planificar, en caso de ser necesaria, una intervención más pormenorizada. Por ello, se abordan, de manera diferenciada, los procesos implicados en la lectura y la escritura, así como las capacidades previas necesarias, teniendo en cuenta el momento evolutivo del alumno, así como otros factores relevantes del entorno educativo y social.

Para favorecer una detección temprana, se ofrecen protocolos de screening para los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, que pueden ser usados por los profesionales, para detectar posibles dificultades en los prerequisites necesarios, minimizando el riesgo de aparición de posibles

dificultades futuras en lectura y escritura. Asimismo, para detectar dificultades en la adquisición, se incluye un protocolo para los dos primeros cursos de Educación Primaria en el que, además de valorar las capacidades previas, también se valoran aspectos relativos a la lectura y escritura.

Diversos autores señalan la importancia de intervenir cuanto antes con los alumnos con dificultades en la lectura y la escritura. Destacamos a Panalés y Palazón (2020), que lo avalan con tres puntos importantes:

- a) la mayor eficacia demostrada de la intervención temprana de posibles dificultades de lectoescritura;
- b) el llamado "efecto Mateo", término sociológico acuñado por Stanovich (2009) para la educación, en cuanto a la relación existente entre las dificultades de algunos alumnos para la lectoescritura y las consecuencias posteriores en aspectos como la riqueza de su vocabulario, y una evolución académica adecuada;
- c) las consecuencias, por otro lado, en un desarrollo del autoconcepto y la autoestima académicos. En este sentido, aunque pudiera parecer que se ven afectados solo las dimensiones académicas de estos desarrollos, hay diversas investigaciones que demuestran que no es así. Por ejemplo, Zupardo y colaboradores (2020) demuestran que afecta a la autoestima general (aspectos sociales, de relaciones interpersonales, personales, a nivel familiar...) y, por lo tanto, tienen consecuencias en el futuro éxito escolar.

Por todo ello, además de detectar e intervenir a tiempo, para minimizar posibles consecuencias, se torna fundamental la prevención en este sentido, con todo el alumnado.

Esta propuesta pretende abordar aspectos importantes (como los diferentes métodos de lectoescritura, la organización del aula, etc.) para promover una prevención general, para los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil.

Por último, indicar que, en este documento, con el fin de simplificar la exposición y facilitar la comprensión lectora, se utiliza el masculino genérico, para referirnos a alumnos y alumnas, profesores y profesoras, maestros y maestras, etc., tal y como indica la Real Academia Española (RAE, 2020).

2. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

Un aula en el que se quiere prevenir la aparición de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un aula que debe partir de unos principios generales, que favorezcan la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Para caminar hacia la inclusión es necesario seleccionar un instrumento que facilite que nuestra aula sea inclusiva. En el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH proponemos que dicho instrumento sea el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). En ese caso, por lo tanto, un aula en la que trabajemos con el objetivo de la inclusión en el horizonte, deberá ser un aula basada en los principios de esta metodología.

Llegados a este punto, muchos os podéis preguntar cómo es un aula basada en el DUA. Para poder clarificar esa cuestión lo primero que debemos responder es cuál es el objetivo de un aula inclusiva. Atendiendo a los objetivos del DUA, podemos entender que un aula así organizada es un aula que nos permite dar respuesta a la diversidad del alumnado a través del diseño e implementación de currículos universales, de currículos que no generan barreras al aprendizaje de algunos alumnos. Es, por tanto, un "aula universalizadora". Además, tiene un segundo objetivo, que es fundamental: el de formar aprendices expertos. Un "aula universalizadora" elimina las barreras de aprendizaje, no para cualquier cosa, lo hace con el fin claro de lograr que todos los alumnos sean competentes, con independencia de su punto de partida inicial. Un alumno capaz de utilizar estrategias que le permitan abordar las diferentes tareas y situaciones que se le plantean en el aula con éxito.

Para lograr esta formación de aprendices expertos, el DUA propone tres principios básicos: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión.

La propuesta de este Equipo es promover el desarrollo de aprendices expertos, a través de la estimulación de tres puntos clave:

- Las funciones ejecutivas.
- Las habilidades comunicativas.
- La regulación emocional.

Por todo ello, a continuación, vamos a proponer algunos principios y estrategias que ayudarán a conseguir aulas universales, donde se trabajará desde una perspectiva preventiva y, por lo tanto, proactiva.

PRINCIPIOS

- a) Favorecer el desarrollo de nuevas destrezas y la adquisición de nuevos aprendizajes en contextos naturales.
- b) **Utilizar la multisensorialidad**, hacer llegar la información a través de los diferentes canales sensoriales y ofrecer a los alumnos la posibilidad de expresarse utilizando diferentes medios, haciendo uso de los dos principios del Diseño Universal de Aprendizaje que hacen referencia a "*proporcionar múltiples formas de representación*" (diversificar opciones para la percepción y la comprensión) y "*proporcionar múltiples formas de acción y expresión*" (diversificar opciones para la expresión y la comunicación).
- c) **Abordaje preventivo**, partiendo de:

- Una **actuación proactiva** (antes de que aparezcan las dificultades). Utilizar estrategias que promuevan en nuestros alumnos el desarrollo de competencias que hagan posible la prevención de la aparición de dificultades de aprendizaje.
- Una **detección precoz** de dificultades que facilite la intervención.
- Una intervención temprana y para minimizar las repercusiones, si las dificultades ya están presentes.

ESTRATEGIAS DE CARÁCTER GENERAL

Crear un ambiente de aula que resulte favorecedor y motivante y que, por lo tanto, fomente la participación activa de los alumnos, con independencia de las diferencias individuales. Para ello, nos pueden ayudar algunas de las siguientes estrategias:

- *Crear un clima de aula positivo, en el que el niño se sienta seguro, querido y aceptado.*
- *Fomentar la motivación: programando actividades ajustadas en duración y dificultad al nivel de escolarización de los alumnos y a su momento evolutivo y que conecten con sus centros de interés, para evitar generar sensación de fracaso, cansancio, aburrimiento y/o actitudes negativas hacia el aprendizaje*
- *Fomentar la participación activa en el desarrollo de las actividades, basadas en la observación, la manipulación, la experimentación, y conectadas con la experiencia personal.*

Proponer actividades en las que los alumnos deban utilizar el pensamiento lógico para resolver problemas sencillos/situaciones que en su vida cotidiana puedan presentarse de forma natural. Con ello, despertaremos el interés de los alumnos y promoveremos aprendizajes más significativos.

- Tener unas expectativas ajustadas y realistas sobre lo que los alumnos pueden hacer. Debemos tener en cuenta que las actividades programadas tienen que estar en su zona de desarrollo próximo.
- Procurar equilibrar la realización de actividades novedosas y variadas, necesarias para mantener el interés y la curiosidad en los alumnos, con el componente de repetición, imprescindible en esta etapa para la generación de rutinas.
- Utilizar agrupaciones diferentes en el aula, adaptándolas al tipo de actividad que queremos realizar. Evitar mantener una disposición estática de los alumnos en el aula.
- Respetar los diferentes tiempos de ejecución de los alumnos.
- Los errores forman parte fundamental del proceso de aprendizaje. En ningún caso deben ser vivenciados por el niño de forma negativa ya que:
 - nos aportan información sobre lo que el niño sabe y lo que no sabe
 - nos informan del tipo de ayuda que pueda precisar
- Fomentar la colaboración con la familia.

3. NORMATIVA

A continuación, vamos a resaltar algunos de los aspectos relativos al aprendizaje de la lectura y la escritura, reflejados en la normativa actual.

Este recorrido por dicha normativa no pretende ser exhaustivo en ningún caso, pero sí busca reflejar las referencias que se hacen al aprendizaje de la lectura y la escritura en la normativa de Educación Infantil.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece en su Título I, Capítulo I, referido a la Educación Infantil, artículo 14, de ordenación y principios pedagógicos:

5. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité. Con esta finalidad, y sin que resulte exigible para afrontar la educación primaria, podrán favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura.

Respecto a la normativa de desarrollo del currículo en Educación Infantil, según el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan las enseñanzas de la Educación Infantil, podemos destacar:

- **Artículo 3. Finalidad.**

4. Será también finalidad del segundo ciclo de la Educación Infantil desarrollar progresivamente las habilidades necesarias para el aprendizaje

de la lectura, la escritura, la representación numérica y el cálculo con el fin de incrementar las capacidades intelectuales de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Primaria.

- Artículo 4. Objetivos.

h) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura, en la escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

- Artículo 7. Currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil.

2. En el segundo ciclo se iniciará el aprendizaje de la lectura y de la escritura en función de las características y de la experiencia de cada alumno [...].

- Artículo 8. Horario del segundo ciclo de la Educación Infantil.

3. [...] En el último año del segundo ciclo de la Educación Infantil, el horario deberá incluir una sesión diaria dedicada a la iniciación al aprendizaje de la lectura y de la escritura, [...].

- ANEXO I. CURRÍCULO DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación

A los cuatro años, el lenguaje oral ha experimentado una gran evolución y se produce un avance significativo en la capacidad del niño para la descodificación. Es el momento de iniciar el aprendizaje de un nuevo código: El del lenguaje escrito. El niño es capaz de reconocer letras y de leer y escribir palabras. Esta actividad, bien dirigida por el adulto, resulta

apasionante para el niño. Este momento es también el idóneo para entregarse a la lectura.

Un nuevo mundo se abre para el niño a medida que avanza en su conocimiento y aplicación del código lingüístico. La utilidad de las letras para formar palabras se amplía ahora y ofrece nuevas y desconocidas posibilidades: La lectura y la escritura de oraciones sencillas. El niño comienza a entender el modo en que los libros contienen esos cuentos fascinantes que hasta ese momento le habían contado. Que el niño disponga de libros que tocar, contemplar, hojear y con los que deleitarse, es de la máxima importancia para ir desarrollando su gusto y su interés por la lectura. El disfrute del niño con esos primeros libros de literatura infantil puede traducirse en un futuro hábito lector.

Objetivos.

7. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y de la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

8. Leer y escribir palabras y oraciones sencillas.

9. Escuchar atentamente la lectura o exposición de textos sencillos para comprender la información y ampliar el vocabulario.

Criterios de evaluación.

7. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.

8. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.

9. Reconocer las grafías dentro de las palabras e identificar letras. Leer letras, sílabas, palabras, oraciones y textos sencillos, comprendiendo lo leído.

10. Representar gráficamente lo leído. Escribir letras, sílabas, palabras y oraciones. Escribir los acentos en las palabras. Realizar copias sencillas y dictados de palabras.

Además del actual Decreto de la Comunidad de Madrid, ya mencionado, en el momento de elaborar este documento, ya ha sido publicado el **Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil**. Está pendiente ahora su desarrollo, por parte de la Comunidad de Madrid.

En este Real Decreto, en cuanto al **aprendizaje de la lectura y escritura**, encontramos:

- **Artículo 6. Principios pedagógicos.**

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 [...].

- **Artículo 7. Objetivos.**

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

- **ANEXO II. Áreas de la Educación Infantil**

Nos compete el **Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad** que, en cuanto a la lectura y la escritura, se refiere a:

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.

Por otro lado, el nuevo Real Decreto incorpora, como novedad, las competencias clave en las enseñanzas mínimas de Educación Infantil (se describen en el Anexo I). Nos afecta, en este caso, la **Competencia en comunicación lingüística**, que se concreta en competencias específicas (Anexo II).

En concreto, la **competencia específica 4**, aporta lo siguiente en cuanto a la lectura y escritura en el segundo ciclo de Educación Infantil:

4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad, para comprender su funcionalidad y algunas de sus características.

La etapa de Educación Infantil es el entorno privilegiado para realizar un acercamiento progresivo al lenguaje escrito como forma de comunicación, conocimiento y disfrute. A través del acercamiento a los textos escritos y su exploración mediante anticipaciones e inferencias, así como a través de la observación de modelos lectores y escritores de calidad, se irá despertando en niños y niñas la curiosidad por descubrir sus funcionalidades en tanto que herramienta de representación del lenguaje oral y sus sonidos. En la medida en que avanza en la comprensión de algunas de las características y convenciones del lenguaje escrito, se incrementa la necesidad de descubrir la información que contiene, con una actitud lúdica y de disfrute.

Siempre desde el respeto a la evolución de los diferentes ritmos de desarrollo personal y del conocimiento del proceso a través del cual niños y niñas se apropian del sistema de escritura y las hipótesis que utilizan, se promoverá una aproximación al lenguaje escrito como actividad inserta en el quehacer cotidiano del aula, como inicio de un proceso que deberá consolidarse en la Educación Primaria. Las bibliotecas jugarán un papel relevante como espacios donde se pongan en juego las ideas infantiles sobre el porqué y el para qué del lenguaje escrito, así como lugar de acercamiento al disfrute de los primeros contactos con la literatura infantil. Del mismo modo, la presencia de soportes y útiles de escritura variados, en lugares accesibles, serán una invitación a producir mensajes por placer y a sentir la

emoción de expresar sus pensamientos, vivencias o sentimientos de manera espontánea.

De hecho, en los **Criterios de evaluación** para el segundo ciclo, se incluyen los siguientes:

Competencia específica 4.

4.1 Mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa.

4.2 Identificar, de manera acompañada, alguna de las características textuales y paratextuales mediante la indagación en textos de uso social libres de prejuicios y estereotipos sexistas.

4.3 Recurrir a la biblioteca como fuente de información y disfrute, respetando sus normas de uso.

Y, en el apartado de **Saberes básicos** para este ciclo:

D. Aproximación al lenguaje escrito.

- 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.*

E. Aproximación a la educación literaria.

- *Textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil, que preferiblemente desarrollen valores sobre cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género y diversidad funcional y étnico-cultural.*
- *Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios.*
- *Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de todo tipo de prejuicios y estereotipos.*

Para concluir, y a modo de síntesis, el nuevo Real Decreto establece que no es un objetivo como tal el aprendizaje de la lectura y escritura en el segundo ciclo de Educación Infantil, pero sí es conveniente trabajar las capacidades previas. De hecho, hay competencias específicas relacionadas con ello. Además, se resalta el "respeto a la evolución de los diferentes ritmos de



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES, CIENCIA Y PORTAVOCÍA

EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

Código de centro: 28701214

Avda. de Canillejas a Vicálvaro, 82. 3ª planta – CP 28022. Madrid

Teléfono de contacto: 690270359

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

desarrollo personal". En este sentido va encaminada esta propuesta de prevención.

4. PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

4.1. La lectura

El proceso de la lectura requiere dos fases: la decodificación de los signos y la comprensión semántica de sus significados.

Para ello, se ponen en marcha varios procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Veamos cada uno de ellos:

a) Procesos perceptivos.

Se trata de la decodificación de los signos gráficos. Para ello, realizamos varias acciones consecutivas. La primera consiste en dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto (se trata de los movimientos sacádicos y fijaciones en determinados momentos). La siguiente es el análisis visual, para la identificación de los signos gráficos.

En estos procesos tienen una importante relevancia la atención, la percepción y discriminación visual, la memoria visual a corto plazo, la orientación espacial... Si el alumno presenta dificultades en alguno de estos ámbitos, el proceso de decodificación se puede ver afectado.

b) Procesos léxicos.

Para aprender a leer es necesario acceder al léxico interno a partir de la representación ortográfica de la palabra. Para llegar al significado a partir de las palabras escrita, existen dos vías diferentes:

- La ruta directa o visual, mediante la cual hacemos un análisis global de la palabra. En este caso, no se descompone la palabra en las sílabas o grafemas que la componen, sino que se analiza la palabra

completa y se busca un referente de la misma en la memoria a largo plazo.

Se trata de la ruta utilizada por los lectores en el caso de palabras conocidas y cotidianas, como: "silla", "lápiz", "mesa", etc.

- La ruta indirecta o fonológica, que consiste en la identificación de los grafemas que componen una palabra. Posteriormente, los transformamos en sonidos, para reconocer la palabra auditivamente (asociación grafema-fonema). De este modo, se crea, a partir de la representación ortográfica, una representación fonológica que usamos para acceder al léxico. En este procedimiento, el lector accede a la vía oral antes de acceder al léxico.

De este modo, los llamados "buenos lectores" o "lectores expertos", utilizan simultáneamente ambas vías, para una lectura fluida y con comprensión del mensaje. En función de las palabras implicadas, se utiliza una ruta, u otra, de un modo automático. Por ejemplo, la ruta visual o directa, para las palabras más conocidas, combinándola con la indirecta o fonológica, para palabras desconocidas, o de uso poco frecuente.

La alteración de una de estas rutas, provoca la aparición de errores, tanto en la lectura, como en la escritura: sustituciones, omisiones, inversiones, etc. Todo ello puede generar dificultades de comprensión, ya no solo las inherentes, sino también por el sobreesfuerzo cognitivo que produce, y las confusiones en la decodificación.

En este proceso tienen una gran relevancia la atención, la memoria a corto plazo, tanto visual como auditiva, el lenguaje oral, la conciencia

metalingüística... En la medida en que promovamos un adecuado desarrollo de estas capacidades, minimizaremos el riesgo de generar dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

c) Procesos sintácticos.

Comprenden la estructura y funciones de las unidades del enunciado. Suponen la habilidad de comprender la estructura y funciones de las unidades del enunciado. Es decir, cómo están relacionadas las palabras entre sí. Depende de un conocimiento de la estructura gramatical de la lengua, así como de las relaciones sintácticas.

Gracias a estos procesos, asignamos "etiquetas" a las diferentes palabras que componen la oración (por ejemplo: sujeto, verbo, complementos...). Además, relacionamos unas palabras con otras, entendiendo su función. Nos permite diferenciar entre: "El niño habló al abuelo", y "El abuelo habló al niño". En la frase aparecen las mismas palabras, pero el significado depende de los procesos sintácticos y de la función de cada unidad en la oración.

d) Procesos semánticos.

En este paso de la lectura, se hace un análisis semántico del texto, para poder hacer uso de esa información. Implica varios procesos:

1) Extracción del significado. Se refiere a extraer el significado de la frase, a pesar de su forma superficial. Es decir, que da lo mismo leer: "La niña es acunada por el papá", que "El papá acuna a la niña", ya que el significado es el mismo.

2) Integración de esa información en la memoria. Para poder afirmar que se ha comprendido un texto, es fundamental realizar esta integración en la memoria y hacer uso de los conocimientos previos del lector. Como dijimos anteriormente, en este proceso tiene gran importancia la memoria de trabajo, que supone el enlace con la memoria a largo plazo.

3) Hacer inferencias y relacionar los conceptos con los ya existentes. Los lectores hacen continuamente deducciones acerca de la información que leen, y que no aparece de forma explícita en el texto. En algunos casos, son inferencias complejas, pero continuamente, se hacen inferencias de aspectos no reflejados en el texto de forma directa. A modo de ejemplo, si leemos la frase *"el cocinero está friendo un huevo"*, de forma automática inferimos que estará en una cocina, que estará utilizando una sartén, aceite...

Estos tres aspectos se retroalimentan continuamente para poder llegar a una verdadera comprensión del texto.

Tanto en los procesos léxicos, como sintácticos y semánticos tienen una gran relevancia la atención, la memoria a corto plazo, tanto visual como auditiva, el lenguaje oral, la conciencia metalingüística... En la medida en que promovamos un adecuado desarrollo de estas capacidades, minimizaremos el riesgo de generar dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Siguiendo a autores como Cuetos, Rodríguez y Ruano (1998) y Ramos y Cuetos (2003) podemos ver en el cuadro, recogido en la figura 1, los diferentes procesos y estructuras que cualquier persona debe poner en marcha cuando tiene que afrontar una tarea de lectura.

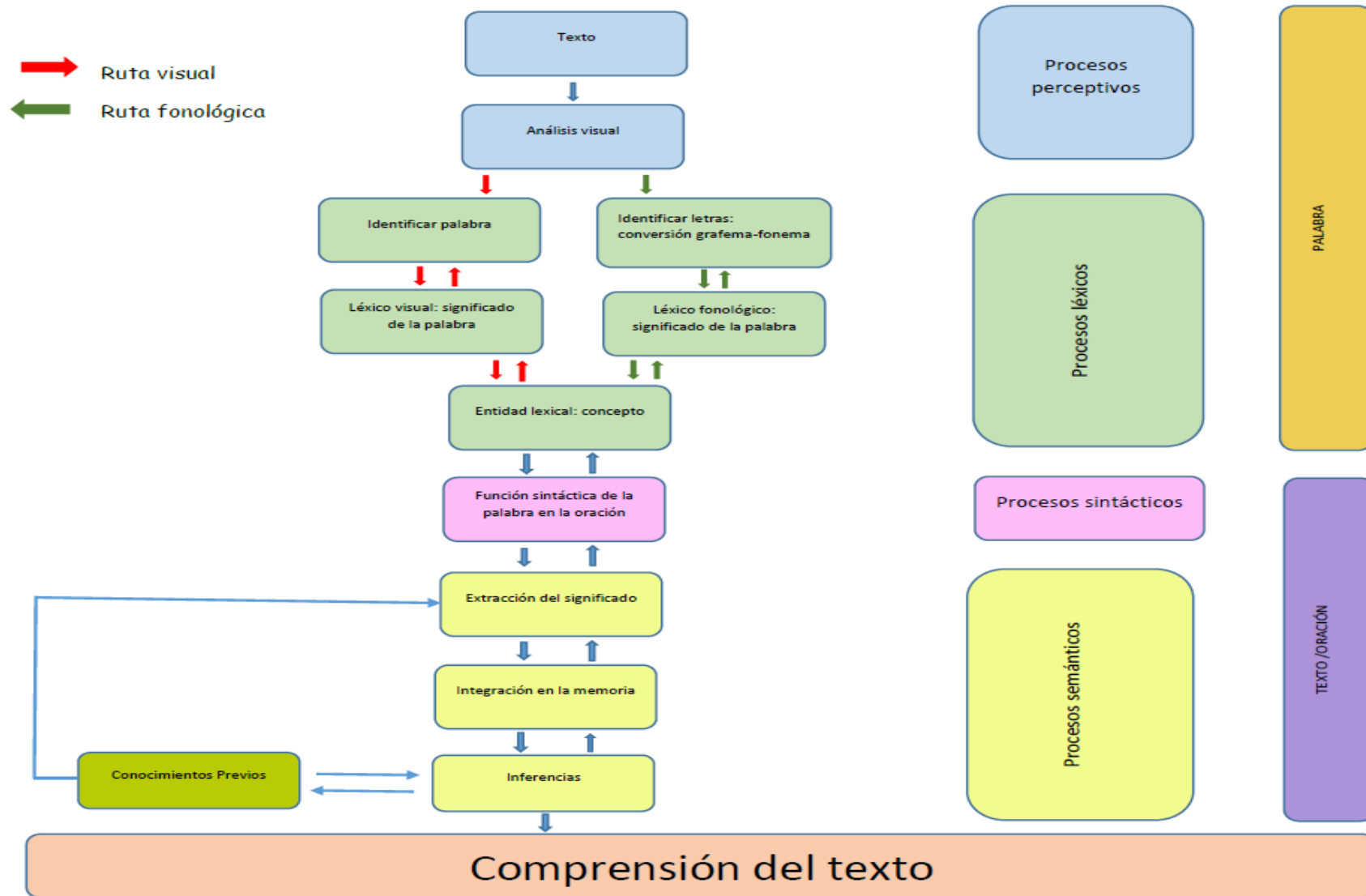


Figura 1. Procesos y estructuras implicados en la lectura comprensiva

4.2. La escritura

La escritura es una actividad compleja en la que se ven implicado múltiples procesos, entre los que podríamos distinguir los siguientes

a) Procesos de planificación, toma de decisiones y revisión.

Cuando un alumno inicia la escritura creativa de un texto, tiene que abordar complejos procesos de planificación, en los que deberá clarificar el objetivo por el que va a escribir el texto y extraer de la memoria a largo plazo aquellas ideas que le van a permitir desarrollar los contenidos, en función del objetivo establecido. Una vez que dichas ideas estén en la memoria de trabajo, deberá hacer una selección de dichas ideas, valorando su relevancia, así como a la ordenación secuencial de las mismas.

En la escritura reproductiva (copia, dictado, rellenar un formulario...) intervienen principalmente los procesos léxicos y los motores.

Especial relevancia tiene, en este apartado, los procesos de revisión, que el alumno deberá realizar a lo largo de todo el proceso para valorar si su escrito se ajusta al objetivo establecido, si la expresión de las ideas sigue una secuencia lógica, si las oraciones utilizadas son correctas y si el léxico empleado es adecuado desde un punto de vista semántico y ortográfico.

En estos procesos, sumamente complejos, tienen una especial relevancia el desarrollo del lenguaje oral, así como el conocimiento del mundo almacenado en la memoria a largo plazo y el funcionamiento de la memoria de trabajo.

b) Procesos de traducción.

Una vez seleccionadas y secuenciadas las ideas, el escritor deberá seleccionar una estructura morfosintáctica adecuada para la transmisión de dichas ideas. Por ejemplo: si va a narrar acontecimientos relativos a una actividad extraescolar que vamos a realizar la semana próxima, deberá utilizar el tiempo futuro.

Una vez seleccionada la estructura morfosintáctica, se iniciarán los procesos léxicos, mediante los cuales elegirá las palabras adecuadas para la expresión de las ideas, respetando dicha estructura.

Para el acceso al léxico, dispone de dos rutas:

- La ruta fonológica: mediante esta ruta el escritor accede al almacén fonológico en el que encontrará la forma oral de la palabra que luego escribirá utilizando las reglas de conversión fonema-grafema. El uso de esta ruta es útil en la escritura de palabras desconocidas y en las de palabras conocidas, en aquellos casos en que la correspondencia fonema-grafema es unívoca.
- La ruta léxica o visual: mediante esta ruta el escritor accede al almacén léxico-ortográfico, en el que guarda la imagen visual ortográfica de la palabra. El uso de esta ruta es útil en la escritura de palabras con ortografía arbitraria, tanto visual como reglada. Esta ruta facilita una escritura más ágil, y disminuye el número de errores ortográficos en aquellos casos en que las palabras incluyen correspondencias no unívocas.

En estos procesos, tienen una especial relevancia tanto el lenguaje oral como la conciencia metalingüística. Promover un adecuado desarrollo

de estas capacidades, contribuirá a prevenir la aparición de dificultades en la escritura.

c) Procesos sensoriomotores.

Para poder expresar las ideas seleccionadas mediante las oraciones y el vocabulario elegido, el escritor necesita seleccionar el alógrafo adecuado y poner en marcha los procesos motores necesarios para reproducirlos. Esta selección de movimientos cambiará en función de que la escritura sea manual, en el ordenador...

Por lo tanto, podemos decir que escribir es una actividad perceptivo-motriz, en la que los procesos perceptivos y motores están íntimamente ligados. Nos referimos a la coordinación motriz general, tono muscular, equilibrio grafomotor, coordinación óculo-manual, coordinación audio-motriz, orientación espacio-temporal, etc.

Trabajar de forma planificada estos ámbitos, facilitará la adquisición de una grafía adecuada.

Siguiendo a autores como Cuetos, Ramos y Ruano (2002) podemos ver en el cuadro, recogido en la figura 2, los diferentes procesos y estructuras que cualquier persona debe poner en marcha cuando tiene que afrontar una tarea de escritura.

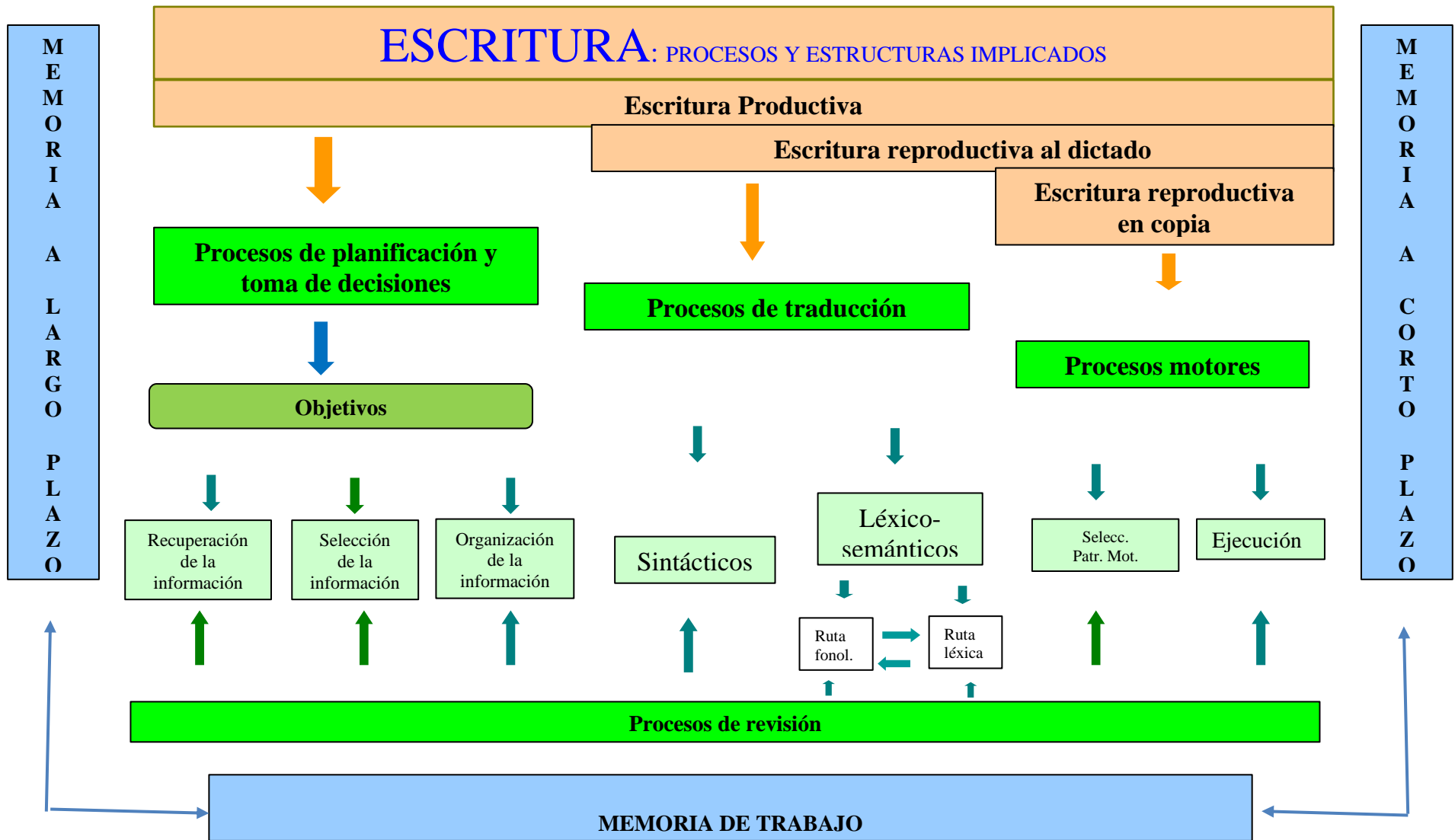


Figura 2. Procesos y estructuras implicados en la escritura

5. EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

5.1. Etapas evolutivas en el aprendizaje de la lectura.

Como hemos dicho, en el aprendizaje de la lectura y la escritura están implicados diferentes procesos, que los niños tienen que ir adquiriendo y automatizando, progresivamente. De este modo, van desarrollando las dos vías de reconocimiento de las palabras (ruta directa o visual y ruta indirecta o fonológica).

Siguiendo a autores como Frith (1985), con su modelo evolutivo de la lectura y otros, podemos distinguir las siguientes etapas en el proceso de adquisición de la lectura:

a) Etapa logográfica (3-4 años)

En las primeras edades los niños son capaces de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares, de forma global, atendiendo a su forma y características, así como al contexto en el que se encuentra. Podríamos considerar este reconocimiento global de la palabra como el inicio del desarrollo de una incipiente ruta visual. Realmente, no es muy exacta, ya que leerán de forma inexacta y dependiendo del contexto. Por ejemplo, pueden leer como iguales una palabra muy conocida (como una marca), y otra diferente, siempre que mantenga el contexto (mismo color del cartel y tipo de letra). Es decir, se reconoce la palabra como un todo, como si fuera un dibujo.

Principalmente, esta etapa les permite conocer el simbolismo y la funcionalidad de la lectura, por lo que es muy importante.

b) Etapa alfabética. (5-6 años)

En esta etapa, el alumno comienza a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema, por lo que da inicio el uso de la ruta fonológica. Es fundamental, ya que le permite leer palabras poco conocidas, de uso poco frecuente, o incluso pseudopalabras.

Esto exige al alumno la capacidad de realizar la conversión de signos gráficos arbitrarios a sonidos con los que no tienen ninguna relación (conversión grafema-fonema). Por ello, es en esta etapa donde pueden aparecer las primeras dificultades, sobre todo en aquellos casos en que alguna de las capacidades no presente un desarrollo adecuado.

c) Etapa ortográfica. (7-8 años)

A medida que el alumno va leyendo más palabras, es capaz de formar su "almacén" de palabras conocidas. Esto favorece que pueda comenzar a alternar las dos rutas, utilizando cada una de la manera más eficaz posible.

d) Etapa de adquisición de la fluidez lectora. (+8 años)

En esta etapa se adquiere habilidad en los procesos que ya domina. Se adquiere la lectura silenciosa, así como la lectura fluida de palabras difíciles que no ha visto nunca. Esta etapa dura aproximadamente dos años.

e) Etapa de consolidación lectora. (+8 años)

Es la etapa de la adquisición de destrezas lectoras para conseguir nueva información. La lectura se convierte en un instrumento de acceso a nuevos conocimientos.

Aunque hemos indicado edades orientativas para cada una de las etapas, hay que tener en cuenta que cada alumno sigue su propio ritmo de aprendizaje. Asimismo, en ello influye mucho el inicio del proceso de adquisición de la lectoescritura, el método utilizado para ello, etc.

5.2. Etapas evolutivas en el aprendizaje de la escritura

Al igual que la lectura, la adquisición de la escritura sigue un proceso evolutivo, que se ve condicionado por el propio desarrollo de la destreza lectora. A continuación, podemos ver el proceso de adquisición de la escritura, siguiendo las etapas propuestas en el apartado anterior:

a) Etapa logográfica y de toma de conciencia.

En este momento los niños escriben como si de un dibujo se tratara: copian y reproducen palabras, pero sin hacer esa correspondencia fonema-grafema. Por ello, su producción escrita está limitada a escasas palabras, como su nombre, y palabras muy cotidianas.

En paralelo, van tomando conciencia de que el continuo del habla es posible diferenciar diferentes unidades. Primero aprende a segmentar las palabras en sílabas, después a dividir la sílaba en fonemas. La

segmentación en fonemas es una tarea mucho más difícil y es la última en conseguirse.

b) Etapa alfabética.

El segundo estadio es el aprendizaje de las reglas de conversión fonema a grafema, implica la memorización de la correspondencia entre cada sonido y el signo o signos gráficos que lo representan.

Al poder empezar a utilizar la conversión fonema-grafema, se amplía el repertorio de palabras que pueden escribir, aunque son numerosos los errores en este sentido: sustituciones, omisiones, inversiones, etc. Generalmente donde más problemas suelen aparecer es en las reglas en las que a un sonido le corresponden más de una letra.

c) Etapa ortográfica.

Este estadio hace referencia a la posibilidad de realizar una escritura correcta desde un punto de vista ortográfico. El castellano es una lengua bastante transparente, aunque algunos fonemas pueden tener correspondencia con varios signos gráficos diferentes. Así el sonido /b/ puede ser representado con dos grafías diferentes "b" o "v" o el sonido /k/ que puede representarse con las letras "c" o "k". En estos casos en los que la correspondencia no es unívoca, la escritura de las palabras que integran estos sonidos tiene una ortografía arbitraria. La única forma en la que una persona puede realizar la escritura adecuada de estas palabras es el conocimiento de la regla ortográfica correspondiente o formando una representación ortográfica de la palabra, que quedará almacenada en el almacén léxico-ortográfico y que se va construyendo, en la mayoría de los casos, mediante la exposición al código escrito.

Al tener progresivamente más palabras cotidianas almacenadas en su repertorio, y al iniciarse en la combinación de ambas rutas, los niños ya pueden escribir palabras irregulares, no conocidas, y disminuyen los errores de codificación.

Los errores en ortografía arbitraria (reglada y no reglada) se producen debido al desconocimiento de las reglas ortográficas y/o a la carencia de la representación ortográfica de las palabras o porque posea una representación errónea. La intervención educativa variará en función de los errores cometidos.

d) Etapa de fluidez y consolidación.

En esta etapa se adquiere habilidad en los procesos que ya domina, lo que le permitirá escribir progresivamente con mayor corrección y utilizar la escritura como medio para transmitir y compartir, con otras personas, conocimientos, experiencias, sentimientos...

5.3. Requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la lectura y la escritura son destrezas instrumentales básicas en las que, como hemos podido ver, los alumnos deben poner en marcha procesos muy complejos, en los que están implicados multitud de procesos/capacidades más básicas. El adecuado desarrollo de estos procesos (o capacidades más básicas) puede tener una importante influencia en el aprendizaje y consolidación de la lectoescritura.

Así, en el aprendizaje de la lectura y escritura, encontramos que estos prerequisites deben estar afianzados, siempre teniendo en cuenta la edad cronológica del alumno, así como su contexto de desarrollo.

Teniendo en cuenta los procesos implicados en las actividades de lectoescritura, las capacidades previas fundamentales a tener en cuenta son las que aparecen reflejadas en la Figura 3. Todo ello, sin perjuicio de que haya otras capacidades que también puedan influir, en menor medida, en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.



Figura 3. Requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura

5.3.1. Funciones ejecutivas.

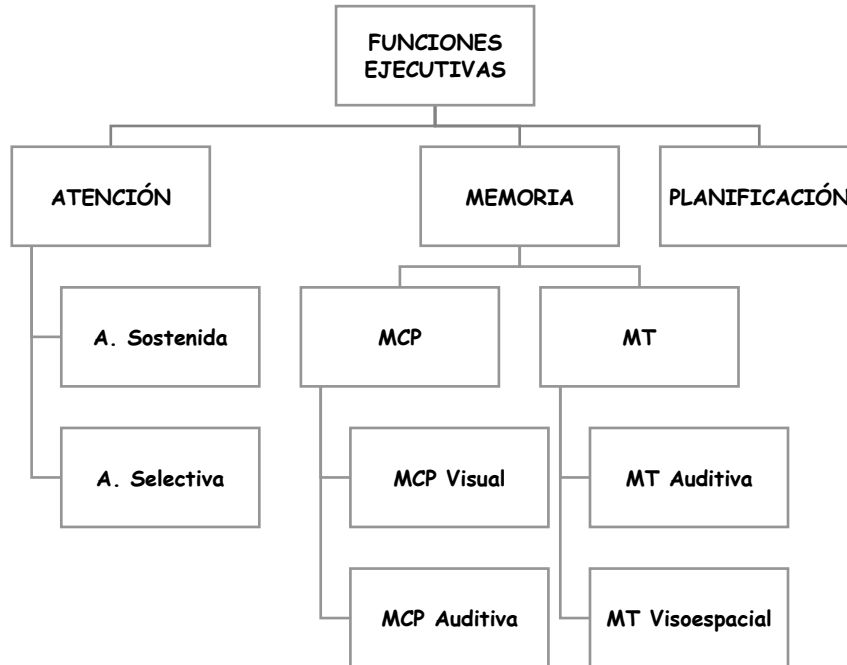


Figura 4. Requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura: Funciones Ejecutivas

Cualquier aprendizaje está mediatizado por la atención y la memoria (funciones ejecutivas). Para poder incorporar nueva información, necesitamos atender al estímulo, retenerlo en la memoria a corto plazo, procesarlo y relacionarlo con la información previa que tenemos almacenada en nuestra memoria a largo plazo. Además, en los aspectos relacionados con la lectoescritura tienen una gran trascendencia los procesos de planificación, ya que se trata de destrezas básicas que implican la puesta en marcha de procesos secuenciales.

- **Atención.**

Es la capacidad para captar aquellos estímulos del medio que son relevantes para realizar una actividad determinada, focalizando en ellos nuestros recursos cognitivos de forma sostenida. A grandes rasgos, podemos diferenciar:

- o Atención sostenida (capacidad de mantener la concentración en una tarea);
- o Atención selectiva (ignorar los distractores en una tarea, atendiendo al objetivo principal de la misma).

- **Memoria a corto plazo.**

Podemos definirla como el espacio de la memoria inicial que permite retener unas pocas unidades de información, que se conservan por muy breve lapso de tiempo (entre 15 y 30 segundos), mientras se determina la relevancia que tiene esa información para el sujeto. (Sylwester, 1995).

En este sentido, podemos distinguir entre la memoria visual, en la que las unidades a retener son de tipo visual (colores, figuras, letras...) y la memoria auditiva, en el que la información es de tipo auditivo.

- **Memoria de trabajo.**

Se trata de una función ejecutiva fundamental en el aprendizaje académico. Según Baddeley, en su modelo planteado en 1992, supone la capacidad para retener mentalmente determinada información, y poder manipularla. Asimismo, es el enlace entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

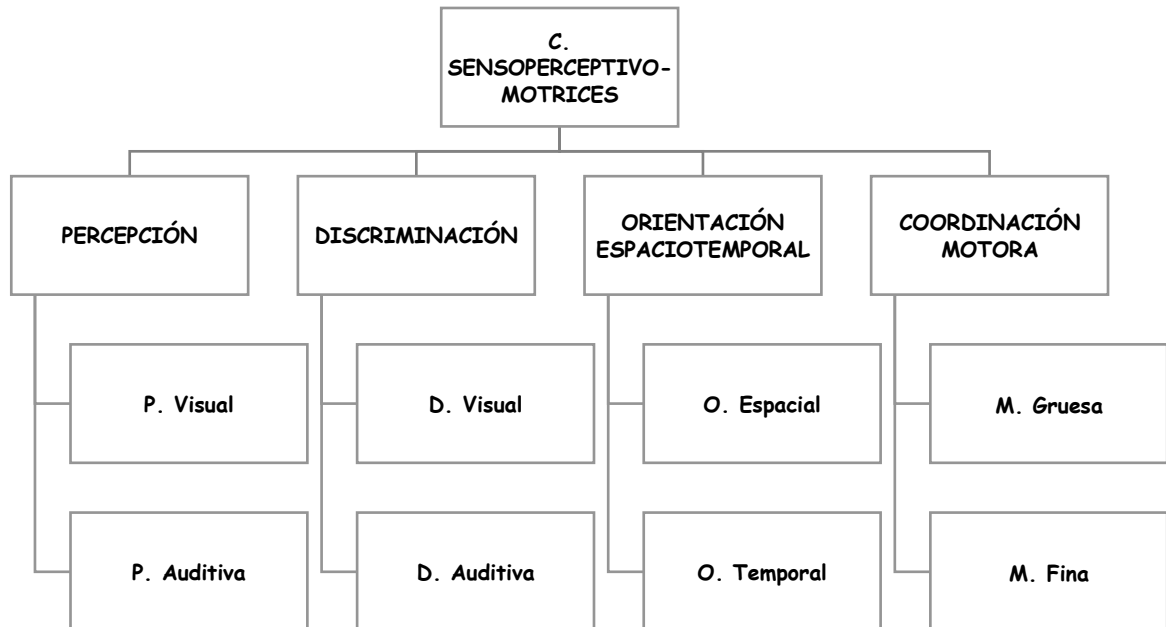
Existen, según el modelo de este autor, dos tipos de memoria de trabajo:

- *Memoria de trabajo auditiva (bucle fonológico).* Según Baddeley (2000), es el subsistema encargado del repaso continuo de la información verbal para permitir su mantenimiento temporal durante la realización del trabajo cognitivo. Representa la huella de las palabras, para poder pasarlas a la memoria a largo plazo, procesar el lenguaje, adquirir la fonología, etc.
- *Memoria de trabajo visoespacial.* Según López (2011), es la responsable de preservar y procesar información de naturaleza visual y espacial, proveniente tanto del sistema de percepción visual, como propioceptivo. Nos permite mantener y manipular representaciones viso - espaciales.
- **Planificación.**
Es la función ejecutiva que nos permite priorizar, identificar y poner en orden un conjunto de acciones destinadas a alcanzar una meta. Es fundamental para poder conseguir objetivos en todos los sentidos. Los alumnos precisan de ir alcanzando esta capacidad para planificarse, en diferentes momentos de su vida escolar y personal. Por ejemplo, para realizar las pruebas escritas, hacer los deberes, resolver conflictos, etc. Es fundamental, además, para la escritura.

5.3.2. Capacidades sensoperceptivo-motrices.

Para que, en algún momento, el niño pueda adquirir el código lectoescritor, es preciso, en primer lugar, que sea capaz de percibirlo y discriminar unas formas de otras y unos sonidos de otros.

Para reproducirlo es preciso que sea capaz de integrar las formas percibidas con los movimientos motores propios de la articulación y de la grafía. Para ello, precisamos de los siguientes requisitos:



**Figura 5. Requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura:
capacidades senso perceptivas-motrices**

- Percepción.

Se trata del proceso mediante el que una persona atribuye una identidad a un conjunto de estímulos sensoriales. Podemos diferenciar entre percepción visual y auditiva, en función del tipo de estímulo.

- Discriminación.

Mediante este proceso, la persona puede manipular estímulos y objetos de su entorno, atendiendo a sus cualidades comunes y diferenciadoras. Podemos diferenciar entre discriminación visual y auditiva.

- **Orientación espaciotemporal.**

Nos referimos a la capacidad de desenvolverse en el espacio y en el tiempo, de forma adecuada. Podemos distinguir entre orientación espacial y temporal.

- **Coordinación motora.**

Es definida como la capacidad para realizar movimientos de manera eficiente, precisa, rápida y ordenada.

Por un lado, contemplamos la coordinación motora gruesa, que se refiere a los grandes movimientos que realizamos con el cuerpo entero. En la lectoescritura, nos ayuda a mantener una adecuada postura en la silla, por ejemplo.

En cuanto a la coordinación motora fina, nos referimos a los movimientos que requieren de precisión, en los que utilizamos las manos, por ejemplo, para recortar, colorear... o escribir.

5.3.3. Lenguaje oral.

Numerosos estudios han puesto en evidencia la elevada correlación existente entre la presencia de dificultades en el lenguaje oral, en sus facetas receptiva y expresiva, y la aparición de dificultades en la lectoescritura.

En este sentido, es importante que el niño lleve un adecuado desarrollo del lenguaje, acorde a su edad, teniendo en cuenta todos los componentes estructurales del mismo (figura 6): fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático ya que, como hemos visto anteriormente, los procesos sintácticos, léxicos y semánticos tienen un peso muy importante,

con una gran relevancia en la realización de actividades de lectura y escritura.

Por otra parte, desde una perspectiva funcional, hemos de tener en cuenta que un adecuado desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo, atendiendo también a su pragmática, tendrá una gran importancia en un adecuado proceso de adquisición de la lectoescritura. Lenguaje oral y escrito comparten claramente, desde un ámbito funcional, la intención comunicativa. Tanto de forma oral como escrita, la utilización del lenguaje conlleva la intención de compartir un mensaje con el/los interlocutor/interlocutores.

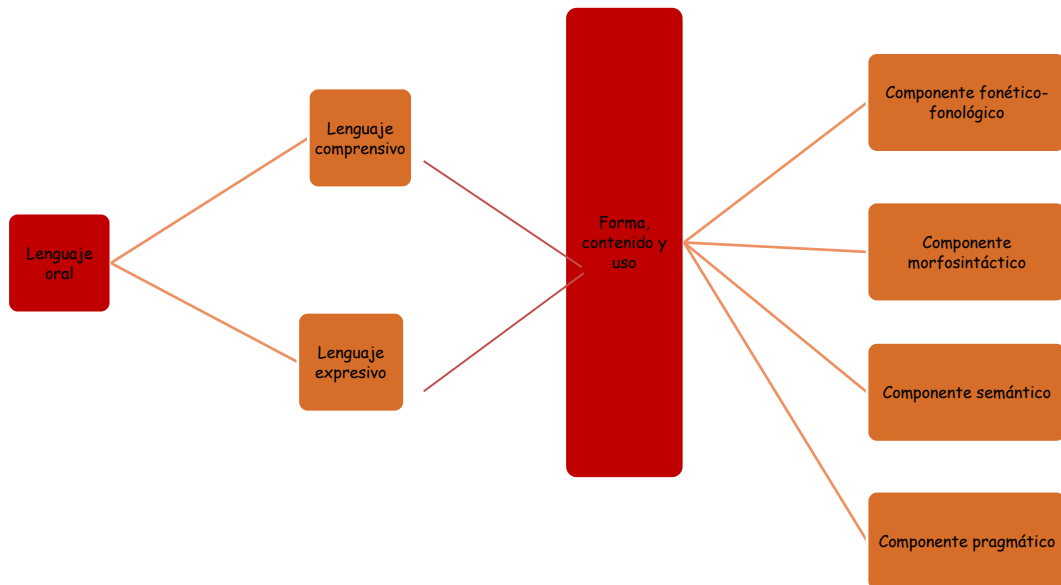


Figura 6. Componentes del lenguaje oral

5.3.4. Conciencia metalingüística.

Este desarrollo, entendido como la capacidad de manipular unidades lingüísticas, ayuda al niño a comprender e interiorizar la estructura y funcionamiento del lenguaje. Nos referimos a:

- **Conciencia léxica.**
Capacidad para manipular palabras.
- **Conciencia silábica.**
Capacidad para manipular sílabas.
- **Conciencia fonológica.**
Capacidad para manipular fonemas.

La tendencia evolutiva, en el desarrollo de esta capacidad, sigue el orden anteriormente expuesto, siendo la última en adquirirse la conciencia fonológica.

5.3.5. Motivación hacia las actividades relacionadas con la lectoescritura.

Es importante que el niño sienta la necesidad de aprender a leer y escribir, así como, inicialmente, el gusto por las situaciones y actividades relacionadas con la lectoescritura. Por ello, debemos tener en cuenta que, poco a poco, considere la funcionalidad y usos sociales de la lectura y la escritura, atendiendo a su faceta comunicativa.

5.4. Métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Como sabemos, como profesionales de la educación, a lo largo del tiempo han existido, y existen, diferentes corrientes que son defensoras o detractoras de los diferentes métodos de lectoescritura.

La realidad que vivimos es que cada profesional elige el método con el que se siente más identificado (dada su experiencia, o formación previa), sin existir un consenso general en este sentido.

Sin pretender ser exhaustivos, exponemos en este apartado las diferentes opciones, comenzando por discernir entre los términos método y propuesta pedagógica, ya que en ocasiones esto provoca confusión.

5.4.1. Método y propuesta pedagógica.

Podemos definir método, siguiendo a la RAE (2022), como el "procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla". Es decir, el orden que se sigue para enseñar algo. Según De Mello y Porta (2017), se trata de un modo de actuar, con fines didácticos. Estos autores, además, diferencian entre más términos relacionados: método y propuesta, método y teoría.

En cuanto a los métodos de lectoescritura, los citados autores consideran que es preciso que exista una secuencia de pasos que se realicen de ese modo, sistemáticamente, siempre basándose en objetivos pedagógicos. Es decir, que un método de lectoescritura se convierte en la herramienta, que describe los pasos que hay que realizar para que nuestros alumnos aprendan a leer y a escribir. Y, en consonancia con Quintanal y García (2013), los profesionales somos los mediadores en ese proceso. De ahí, la importancia de esta elección.

Por otro lado, diversos autores, como los anteriormente citados, explicitan la importancia de diferenciar esos métodos de lectoescritura de las diferentes propuestas pedagógicas existentes. En este sentido, destacan que las propuestas pedagógicas se basan en teorías, que proponen determinados métodos, según sus principios.

En este sentido, consideramos importante hacer esta distinción, ya que en múltiples ocasiones se tratan de manera indiferenciada las propuestas pedagógicas y el método concreto de aprendizaje de la lectoescritura. En este apartado abordaremos unos y otros.

Tradicionalmente, encontramos **dos grandes categorías** en los métodos de lectoescritura: los sintéticos y los analíticos (o globales).

En términos muy generales, podemos entender que, en los métodos sintéticos, se pasa de las unidades más pequeñas (fonemas/grafemas) para llegar al todo (palabras y frases); y en los métodos analíticos (o globales), se trata del proceso inverso: del todo (palabra), para descomponerlo gradualmente en sus partes (sílabas y fonemas/grafemas).

Es de destacar que existen investigaciones acerca de la eficacia de cada método, pero las conclusiones difieren mucho del tipo de idioma al que nos refiramos. No es lo mismo el aprendizaje de la lectoescritura del inglés (una lengua opaca), que el español, que se considera transparente.

Veamos cada uno de ellos.

5.4.2. Métodos sintéticos.

Estos métodos, como decíamos, pretenden abordar desde la unidad más pequeña (fonemas / grafemas), a la más compleja (sílabas, palabras, frases y textos). Se da el paso de lo simple a lo complejo y, por lo tanto, de lo abstracto a lo concreto. Normalmente se empieza por las vocales, para pasar luego a las consonantes. Se consideran los más tradicionales, y en muchos casos, siguiendo a Lebrero et. al (2015), han sido calificados y considerados como poco motivantes y pesados para el alumno. Parten, por lo tanto, de lo simple a lo complejo.

Las fases a seguir son:

1. Discriminación e identificación de letras.
2. Combinación de letras aprendidas para la formación de sílabas.
3. Unión de sílabas para formar palabras.
4. Identificación de palabras y su significado.

5. Unión de palabras para formar frases sencillas.
6. Comprensión funcional de las frases.

Podemos encontrar diferentes métodos en este sentido. Se incluyen:

a) Método alfabético.

Se trata del método más antiguo que se conoce y parte del "deletreo" de los grafemas. En este método se enseña a leer mediante el reconocimiento de cada letra, inicialmente en mayúscula, identificándolas por su nombre (por ejemplo: "de", "te", "erre" ...).

Una vez vistas las vocales, más sencillas, se unen a las consonantes, formando sílabas: "erre" con "a": "ra".

La dificultad más importante que conlleva es que el nombre de los grafemas no coincide con su pronunciación, siendo el deletreo del grafema "p", correspondiente a "pe", pudiendo confundir al alumno en el paso de unir grafemas (consonante + vocal). Por ello, su uso es cada vez más minoritario.

b) Método fonético.

Este método parte del sonido del grafema para la enseñanza de la lectura. Es decir, asociamos el fonema al grafema, realizando su sonido. Esto favorece la conversión fonema-grafema, necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura.

Se comienza por el sonido de las vocales, para pasar, progresivamente, al de las consonantes.

Hay autores, como Gallego (2016), que desglosan estos métodos en otros, con los mismos fundamentos sintéticos, pero con particularidades. Así, existen diferentes variantes:

- asociar las letras con onomatopeyas ("m" con "miau");

- asociar las letras con su sonido aislado ("m" con "mmmm");
- asociar las letras con gestos relacionados con su pronunciación ("m" con taparnos los labios);
- asociar las letras con lo visual, auditivo, gestual, táctil (de forma multisensorial).

Aun así, todos ellos buscan la relación fonema-grafema, que se convertirá en la conversión fonema-grafema, necesaria en los procesos implicados en la lectoescritura.

Por un lado, hay autores que ven su dificultad en función del idioma que se utilice, dado que no en todos los idiomas la grafía coincide con la fonética. Otros autores lo defienden, porque consideran que es eficaz para la conversión fonema-grafema.

c) **Método silábico.**

En este caso, la sílaba es el elemento base para la enseñanza (en lugar del fonema/grafema), basándose en que las consonantes no tienen sonido propio (a no ser "onomatopéyico"), y deben ir unidas a las vocales. De la referencia inicial de la sílaba, se pasa progresivamente a diferentes combinaciones (en orden creciente de dificultad), y de ahí, a las palabras. Más tarde, el alumno ya estará en disposición de unir palabras para formar frases.

Es decir, se trata de un paso más a los anteriores métodos (alfabético y fonético).

Como en otras ocasiones, existen defensores y detractores de los métodos sintéticos. Es considerado por muchos un método aburrido, memorístico y que no parte de los centros de interés de los alumnos. Por otro lado, sus defensores consideran que es primordial trabajar la conciencia fonema-

grafema, de un modo sistemático, lo que hará que el alumno pueda leer cualquier palabra (mediante la ruta indirecta), y así ampliar su repertorio.

5.4.3. Métodos analíticos o globales.

El antecedente de este método fue Decroly y sus principios de interés, globalización y percepción visual.

Como decíamos anteriormente, en estos métodos se parte de unidades mayores (palabras o frases). Así, se trata del método inverso al anterior. Pone énfasis en el significado de lo que se lee, por ello parte de unidades con significado (palabras, frases, textos) para luego segmentarlas hasta llegar a las letras: de palabras, a sílabas, y de ahí a letras.

Se asocian las palabras a imágenes, hasta que el niño asocia la imagen a la palabra. Más tarde, viendo la palabra, aprende qué significa (es cuando podemos decir que, realmente, lee).

Se distinguen: el método lingüístico o de léxicos, en el que se parte de palabras simples, adaptadas al nivel madurativo del alumno. De ahí se forman frases con palabras aprendidas visualmente.

Y el método fraseológico o método global natural. Se escribe una frase, en la que el niño irá reconociendo las palabras y los componentes.

Defensores de este método, como Decroly, se basa en la alta motivación que produce en los niños. Por ello, las palabras con las que se inicia la enseñanza deben estar dentro de sus centros de interés.

Sus detractores hablan de la dificultad de los alumnos en retener tantas imágenes de palabras, dada la gran diversidad; esto limita enormemente la cantidad de palabras que pueden leer (si no se les han presentado previamente).

También apuntan a la complejidad que conlleva (lo que puede provocar el fracaso). Otros autores defienden que el uso de la ruta directa (lectura sin decodificación fonema-grafema), que nos lleva directamente de la secuencia de letras a su significado, es funcional tras años del uso de la ruta indirecta, o de decodificación fonológica.

5.4.4. Métodos mixtos.

Son aquellos métodos en los que se combinan los anteriormente descritos. Por ello, se simultanea la percepción global con el análisis fonológico.

Se basan en que el educando debe comprender globalmente un texto, pero también tiene que adquirir progresivamente la correspondencia fonema-grafemas y sus posibles combinaciones. Esto favorecerá el uso de las dos rutas de la lectura (visual y fonológica) y, por lo tanto, el inicio y afianzamiento de esta (y, por consiguiente, también el de la escritura).

Autores como Lebrero et al. (2015) indican que este tipo de método "se califica de método comunicativo, natural, constructivista [...]".

5.4.5. Defensores y detractores de los diferentes métodos: ventajas e inconvenientes.

Como hemos ido viendo a lo largo de la exposición de cada método, han existido y existen defensores y detractores de cualquiera de ellos.

Por un lado, los métodos globales se consideran, en general, los más motivantes para los alumnos. Sin embargo, hay evidencias de que no son tan efectivos como los métodos sintéticos. Según Lebrero et al. (2015), en 1987 en Estados Unidos (en concreto, en el estado de California), y dada la controversia que esto

ocasionaba, se impuso la lectura global como método de enseñanza. Se comprobó, unos años después, que las puntuaciones en el rendimiento lector de los alumnos habían empeorado con respecto a periodos anteriores.

Otros autores, como Dehaene (2014), citado por Lebrero et al. (2015), han demostrado con investigaciones que los métodos sintéticos son mejores que los globales. Se basan en que, para leer, es necesario la decodificación y la comprensión; y demuestran que los alumnos que tienen mejores resultados en la decodificación (conversión fonema-grafema), la tienen también en la comprensión (que finalmente es el objetivo de la lectura).

Por otro lado, siguiendo a Palazón (2021), hay múltiples investigaciones que avalan que la conversión fonema grafema, necesaria para que los alumnos lean todo tipo de palabras (gracias al uso de la ruta fonológica), no se adquiere implícitamente (como afirman los defensores del método global), sino que es necesario enseñarla explícitamente. Este autor también señala como error el considerar que la lectura y la escritura son similares a la adquisición del lenguaje oral (como defiende el método global).

Por ello, consideramos necesario diferenciar entre la adquisición del lenguaje oral, que en la mayoría de los niños se produce de forma natural, en relación con su contexto; y el aprendizaje de la lectoescritura, que se trata de un proceso ordenado, de instrucción y enseñanza de destrezas, de forma explícita. No es lo mismo adquisición, que aprendizaje.

6. DETECCIÓN DE POSIBLES DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

6.1. Introducción

Presentamos un *protocolo de screening*, que contempla las capacidades previas necesarias para una adecuada adquisición de la lectura y escritura, en función del análisis que hemos realizado anteriormente.

Se trata de un documento, en el que cada tutor puede marcar la adquisición, o no, de los diferentes ítems para cada uno de los alumnos de su aula, permitiéndole detectar la presencia de posibles dificultades en algunos de los ámbitos de desarrollo que en él se incluyen. Esto es fundamental, ya no solo para favorecer la detección, sino también para actuar de una forma proactiva, trabajando con aquellos alumnos que tengan más dificultades en relación con esas capacidades previas, ayudando a minimizar, lo máximo posible, futuras dificultades.

Para cumplimentar el cuestionario, basta con marcar si el alumno tiene, o no, adquirido ese ítem. Para poder valorarlo, es necesario tener en cuenta diversas variables como el momento evolutivo de los alumnos, su contexto social y familiar de desarrollo...

Para realizar la valoración cualitativa de cada uno de los ítems, el profesor podrá utilizar las actividades diarias del aula, lo que le permitirá hacer una evaluación contextualizada. No obstante, en el documento se presentan algunos ejemplos que también pueden ser utilizados o, simplemente, servir para clarificar lo que se pretende valorar. Con el fin de facilitar la valoración del componente fonético-fonológico, se adjunta en el Anexo IX una tabla orientativa de adquisición de fonemas por edad.

En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que este instrumento no tiene como objetivo hacer un diagnóstico de un posible trastorno de lectoescritura. Se trata de una herramienta que pretende servir para planificar una intervención temprana en aquellas áreas que puedan presentar un desarrollo deficitario y para iniciar un proceso de evaluación más sistemático en aquellos casos en que las dificultades persistan, a pesar de la intervención temprana.

Por otro lado, la comparación en diferentes momentos del curso, supone una visión global del grupo aula, en cuanto a la mejora de estos prerrequisitos en los alumnos. Del mismo modo, se puede utilizar una valoración intercurros, con la aplicación del siguiente protocolo, por edad. De este modo, se puede realizar un seguimiento de los alumnos en este sentido, por ejemplo, en el ciclo completo.

6.2. Protocolos de screening

Podemos encontrar los protocolos, tanto individuales como grupales, en el apartado de Anexos:

- Anexo I. Protocolo para EI (3 años)
- Anexo II. Protocolo para EI (3 años grupo)
- Anexo III. Protocolo para EI (4 años)
- Anexo IV. Protocolo para EI (4 años grupo)
- Anexo V. Protocolo para EI (5 años)
- Anexo VI. Protocolo para EI (5 años grupo)
- Anexo VII. Protocolo para 1º/2º de EP
- Anexo VIII. Protocolo para 1º/2º de EP (grupo)

7. INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS GENERALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

El proceso de enseñanza de la lectoescritura debe seguir unos principios generales que lo favorezcan, evitando la aparición de dificultades asociadas a una instrucción inadecuada. Para ello, es fundamental tener en cuenta las estrategias generales planteadas en la introducción, que derivan de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, y otras, más específicas, como las que se detallan a continuación:

- ✍ Las actividades de lectura se deben insertar de forma natural y “necesaria” en la rutina diaria de los alumnos.
- ✍ La lectoescritura se debe iniciar partiendo del principio de funcionalidad, es decir, utilizando la lectura y la escritura con un sentido real, buscando las aplicaciones que pueden tener en su vida cotidiana.
- ✍ Abordar la lectoescritura desde una perspectiva lúdica. Valorar la lectura como una fuente inagotable de placer y diversión.
- ✍ Se debe favorecer la actividad del niño, dándole oportunidades para que exploren por sí mismos el lenguaje escrito, estimulándoles y motivándoles para que así lo hagan.
- ✍ Cuanto mayor sea la variedad de usos que le demos al lenguaje oral y escrito en el aula, mayor será también la cantidad de operaciones psicolingüísticas que realicen los niños, consiguiendo con ello un progreso continuo de su aprendizaje.
- ✍ Acercar a los niños al lenguaje escrito; aunque no hayamos comenzado el proceso explícito de enseñanza de la lectoescritura. Los libros con ilustraciones permiten discriminar distintos códigos de representación simbólica y estimular el paso de una fase pictográfica inicial (3-4) a otra logográfica (4-5) o incluso alfabética (5-6).

7.1. Organización del aula.

A menudo, cuando pensamos en la tarea de enseñar a los niños a leer y a escribir, pensamos en la elección de un método u otro, en sus ventajas e inconvenientes y nos olvidamos de otros aspectos que también son importantes. Por ejemplo, la organización del aula. A través de la elección de una organización adecuada del aula, podremos favorecer en mayor o menor medida este proceso de aprendizaje. Algunos aspectos a tener en cuenta son:

- ✍ Organizar un rincón de lectura o de biblioteca de aula en el que debemos permitir que los alumnos tengan acceso libre a los libros y cuentos, que los puedan manipular. Pero en paralelo, deben tener claras cuáles son las normas para el uso adecuado de libros y cuentos. Para ello, nos podemos ayudar de pictogramas que les recuerden el uso adecuado de la biblioteca de aula.
- ✍ Planificar un tiempo diario para la narración y visualización de cuentos, trabajando sus elementos (argumento, personajes, ilustraciones...), favoreciendo la comprensión y expresión oral.
- ✍ **Asociar el lenguaje escrito con otros lenguajes: oral, pictogramas, imágenes...** Desarrollando en paralelo otras habilidades de comunicación (dramático, corporal, musical...). Acercar a los niños a la palabra escrita a través de carteles, murales, poesías, canciones...
- ✍ Señalar los espacios y las rutinas con pictogramas, siempre asociados a la palabra escrita. Por ejemplo: identificación de los sitios en la mesa, o la percha, identificar las letras a partir de su propio nombre y el de sus compañeros...

- ✍ Integrar dentro de las rutinas del aula talleres/proyectos para la creación y representación de historias.

8. INTERVENCIÓN: REQUISITOS PREVIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

El objetivo de las actividades que proponemos a continuación es favorecer el desarrollo de aquellos procesos y/o capacidades que se consideran prerrequisitos necesarios para abordar el aprendizaje del lenguaje escrito con éxito (y que se desarrollan en el punto 3.3. del presente documento).

Esta propuesta no pretende ser exhaustiva, sino proponer una serie de ejemplos que el profesor podrá desarrollar de forma más extensa y adaptada a su aula.

Estas actividades se realizarán desde un enfoque preventivo, en gran grupo y con el fin de preparar a los alumnos para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. Es importante darles coherencia con el resto de la programación, introduciéndolas en ella.

En paralelo, el profesor deberá prestar especial atención para detectar aquellos alumnos que puedan presentar mayores dificultades en alguno de los procesos que se han considerado fundamentales, de cara a abordar el aprendizaje de la lectoescritura. Los documentos individuales y grupales de detección (para Educación Infantil: 3, 4, 5 años y 1º/2º de Educación Primaria pueden ayudar a detectar estos casos y, posteriormente planificar una intervención más intensiva con el objetivo de minimizar dichas dificultades y su repercusión en el proceso de aprendizaje.

ATENCIÓN

Hay múltiples actividades que se desarrollan en el aula de Infantil a través de las que se estimulan, de manera transversal, diferentes tipos de atención. Además, en muchas ocasiones se trabajan, a la vez, los dos tipos de atención que proponemos: atención sostenida (capacidad de mantener la concentración en una tarea); atención selectiva (ignorar los distractores en una tarea, atendiendo al objetivo principal de la misma).

Es importante que, a la hora de programar actividades en el aula, tengamos en cuenta el tiempo de atención que cabe esperar por parte de los alumnos, en función de su edad y el tipo de actividad.

Consultando diferentes autores, podemos concluir que los niños pueden permanecer atentos durante determinado tiempo, que va aumentando progresivamente con la edad. Adjuntamos aquí una tabla orientativa con los tiempos máximos de atención a la tarea, por edades, teniendo en cuenta que pueden variar ligeramente de unos alumnos a otros, y verse condicionados por el tipo de actividad a realizar.

EDAD DEL NIÑO	TIEMPO MÁXIMO DE ATENCIÓN A LA TAREA
0 a 1 año	2 a 3 minutos
1 a 2 años	7 a 8 minutos
2 a 3 años	Hasta 10 minutos
3 a 4 años	Hasta 15 minutos
4 a 5 años	Hasta 20 minutos
5 a 6 años	Hasta 25 minutos

Asimismo, también es fundamental que, en aquellos casos en que el tiempo de permanencia no se ajuste a lo esperado evolutivamente, partamos del nivel inicial del niño, simplificando la tarea cuanto sea necesario; esto hace que evitemos que éstas queden inconclusas de forma reiterada, normalizando la no finalización de las mismas y contribuyendo a generar un sentimiento de frustración por no haber resuelto la tarea con éxito, lo que puede conllevar el desarrollo de un autoconcepto académico negativo. Por supuesto, uno de nuestros objetivos será que, de forma progresiva, se vayan incrementando los tiempos de permanencia.

Es importante tener en cuenta que hay que reconducir, de forma periódica, la atención de los alumnos con recordatorios, que a veces pueden ser simplemente ponerle la mano en el hombro, evitando hacerlo reiteradamente de forma explícita.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de actividades.

Atención sostenida y selectiva

- ✍ Actividades de ensartar bolas en una cuerda.
- ✍ Tachar elementos en una lámina, que pertenezcan a una misma categoría: por ejemplo, animales, desechando el resto.
- ✍ Buscar determinadas formas geométricas entre muchas. Por ejemplo, círculos.
- ✍ Actividades de discriminación auditiva de sonidos verbales y ambientales (ver ese apartado).
- ✍ Colorear series de dibujos atendiendo a un patrón. Por ejemplo: colorea de azul los cuadrados y de verde, los círculos.
- ✍ Buscar diferencias entre dos imágenes.
- ✍ Laberintos
- ✍ Rompecabezas
- ✍ Completar / seguir series de símbolos, de letras, de números

MEMORIA VISUAL

- ✍ Reproducir un dibujo, primero con el modelo y luego sin él.
- ✍ Dada una secuencia arbitraria de elementos, intentar reproducirla posteriormente.
- ✍ Observar una serie de formas geométricas e intentar recordar entre qué formas se encuentra una forma determinada.
- ✍ Recordar los objetos representados en una lámina.
- ✍ Juegos tipo memory...


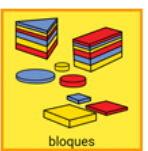



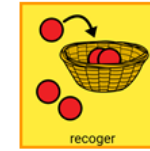
MEMORIA AUDITIVA

- ✍ Reproducir series de sonidos que previamente han oído. El profesor hace una secuencia sencilla (palmada, dejar caer un lápiz, arrastrar una silla). Los alumnos tienen que repetirla, en el mismo orden. Es conveniente ir aumentando los elementos a repetir (empezar con 2-3 en 3 años, y aumentar en función de la edad, hasta máximo 5).
- ✍ Recordar el sonido que falta. El profesor realiza varios sonidos, como en la actividad anterior; después los repite, omitiendo uno. Los alumnos tienen que identificar cuál falta. En 3 años, se comienza por sonidos no verbales, pudiendo introducir palabras en 4 y 5, progresivamente.
- ✍ Reproducir en un xilófono una secuencia rítmica.
- ✍ Recordar una serie de números (en el mismo orden y en el inverso).
- ✍ Recordar una serie de palabras.
- ✍ Realizar un dictado de figuras señalando sus elementos "dibuja un árbol con la copa redonda, el tronco muy largo y frutas..."

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Una forma de trabajar la planificación y organización es secuenciar la realización de actividades. Para ello podemos utilizar secuencias de pictogramas, siempre con la palabra asociada, que faciliten a los alumnos la planificación de su actuación. A modo

de ejemplo, pueden servir las siguientes secuencias para la tarea de mesa y para la participación en el juego por rincones:

 pensar	 bloques	 construcción	 enseñar	 foto	 recoger
PENSAR CONSTRUCCIÓN	COGER BLOQUES	CONSTRUIR	ENSEÑAR	FOTO	RECOGER

Ejemplo: secuencia de pictogramas para guiar la actividad de los alumnos en el rincón de las construcciones

 escuchar	 sacar material	 pensar	 Hacer la tarea	 enseñar tarea al profesor	 recoger material
ESCUCHAR	SACAR MATERIALES	PENSAR	HACER·LA·TAREA	ENSEÑAR LA·TAREA	RECOGER

Ejemplo para EI - 4 años para guiar el trabajo de mesa de los alumnos

Por otra parte, podemos trabajar la planificación a través del horario del aula, revisando diariamente con los alumnos las actividades que se van a realizar.

	 lunes	 martes	 miércoles	 jueves	 viernes
9:00--10:00					
10:00--11:00					
11:00--11:30					
11:30--12:00					
12:00--13:00					
13:00--14:00					

Por último, otra herramienta fundamental para trabajar la planificación es la utilización de una agenda. En Educación Infantil son aún muy pequeños para utilizar agenda, pero podemos utilizar un cuaderno de pictogramas, a modo de agenda, que servirá no solo para ayudarles en el futuro uso de esta herramienta, sino para trabajar la orientación temporal, las habilidades comunicativas, la comunicación familia-escuela, la aproximación a la palabra escrita...



Para ver una utilización más detallada del cuaderno y de la organización del aula con pictogramas se puede consultar el programa de "Prevención de dificultades en el desarrollo de las funciones ejecutivas".

PERCEPCIÓN/DISCRIMINACIÓN VISUAL

- ✍ Realizar dibujos a partir de elementos fijos.
- ✍ Descubrir un objeto concreto, de entre varios, dibujados de manera superpuesta.
- ✍ Tachar figuras idénticas a un modelo.

- ✍ Decir cuántas veces aparece repetido un mismo elemento o figura en un dibujo.
- ✍ Seleccionar, entre una serie de imágenes/fotografías, aquellas en las que aparece un elemento concreto.
- ✍ Actividades tipo "buscando a Wally"
- ✍ Buscar diferencias

PERCEPCIÓN/DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

- ✍ Identificar sonidos onomatopéyicos.
- ✍ Identificar sonidos de fenómenos naturales.
- ✍ Representar acciones mediante sonidos.
- ✍ Identificar objetos por sus sonidos.
- ✍ Con los ojos cerrados, identificar, por el sonido, cuál es el compañero que está hablando.

ORIENTACIÓN TEMPORAL

- ✍ Reproducir estructuras rítmicas.
- ✍ Identificar en láminas el día, la noche, elementos característicos...
- ✍ Identificar en un calendario: hoy, mañana, ayer...
- ✍ Ordenar imágenes que implican una secuencia temporal.
- ✍ Identificar actividades que se realizan por la tarde, por la mañana, por la noche.

ORIENTACIÓN ESPACIAL

- ✍ Recorrer un espacio determinado, siguiendo instrucciones del tipo: "dos pasos a tu derecha, un paso al frente..."
- ✍ Situar objetos a la derecha - izquierda, delante - detrás..., de uno mismo, de otra persona, de un objeto...

- ✍ Realizar la misma actividad anterior, pero en una lámina.
- ✍ Juego del "frío - caliente", para buscar cosas en el aula.
- ✍ Localización de objetos en relación a los elementos de una lámina.

COORDINACIÓN MOTORA FINA

- ✍ Abrir una mano, cerrar otra, de forma simultánea.
- ✍ Realizar giros con las muñecas, hacia la derecha, hacia la izquierda.
- ✍ Encajar y desencajar objetos.
- ✍ Enroscar y desenroscar.
- ✍ Abrochar y desabrochar.
- ✍ Hacer lazadas.
- ✍ Coser figuras.
- ✍ Moldear, ensartar, recortar, picar...
- ✍ Rellenar figuras con puntos, rayas, cruces...
- ✍ Seguir laberintos...
- ✍ Unir puntos sin levantar el lapicero del papel.
- ✍ Trazar líneas entre pautas.
- ✍ Repasar líneas discontinuas.
- ✍ Calcar figuras.
- ✍ Realizar guirnaldas.
- ✍ Colorear

- ✍ Realizar trazos aumentando el nivel de complejidad: líneas horizontales, verticales, circulares, oblicuas...

INTEGRACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL

- ✍ Señalar partes del cuerpo en uno mismo y en los demás
- ✍ Señalar partes del cuerpo en láminas
- ✍ Juego del espejo

- ✍ Jugar a las adivinanzas utilizando la mímica
- ✍ Organizar un proyecto de patio en el que se contemplen juegos diferentes
 - tradicionales: juego del pañuelo, rayuela, bolos, el juego de la rana...
 - juegos de golpear una pelota con diferentes partes del cuerpo...

LENGUAJE ORAL

Se ha demostrado que el lenguaje oral y, en concreto, la adquisición de vocabulario y la gramática, es un importante prerrequisito para la adquisición de la lectoescritura. Por ello, es preciso tenerlo en cuenta cuando iniciamos el proceso de enseñanza, sin dejar nunca de trabajarlo y reforzarlo (no solo en el inicio, sino a lo largo de todas las etapas educativas).

Para ello, podemos realizar múltiples actividades enfocadas en la estimulación de las habilidades comunicativas, teniendo siempre en cuenta que estamos favoreciendo la preparación de los alumnos para el aprendizaje de esta nueva destreza.

Componente fonético-fonológico

- ✍ Actividades de sensibilización al sonido:
 - Repetición de palabras semejantes.
 - Identificar sonidos en las palabras (principio, final, en medio).
 - Nombrar objetos que contengan un sonido determinado.
 - Actividades de articulación y discriminación fonética:
- ✍ Actividades de ritmo y entonación:
 - Repetir una misma frase: enfadado, alegre, triste, sorprendido...
despacio - deprisa, muy alto - muy bajo...

Componente morfosintáctico

Actividades para el uso y dominio de las principales estructuras oracionales:

- Buscando qué palabras expresa la acción

- Buscando qué palabras expresan quién realiza la acción.
- Dibujos / frases desordenadas que hay que ordenar para que tengan sentido.
- A partir de una frase sencilla se van introduciendo cambios: cambiando, quitando o introduciendo diferentes elementos.

Componente léxico-semántico

Actividades de expansión semántica y de vocabulario:

- Descripción de láminas: los objetos, sus cualidades, acciones...
- Enumerar objetos que hay en casa, en el parque...
- Nombrar objetos de un mismo campo semántico.
- Identificar palabras que no pertenecen al campo semántico.
- Formar palabras de una misma familia. Identificar palabras que no pertenecen a la familia.
- Ejercicios para relacionar objetos.
- Ejercicios con opuestos.

Componente pragmático

- Situaciones sociales de intercambio comunicativo (role-playing).
- Descripción y narración.
- Situaciones espontáneas de conversación, la asamblea y las rutinas escolares.
- Lenguaje asociado a la acción.
- Juego de las 10 pistas.
- Seguir instrucciones que contienen 2 o 3 órdenes verbales.
- Verbalización de sentimientos.

CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Existen diversas investigaciones que avalan la relación directa entre el desarrollo de la conciencia fonológica de los alumnos y su aprendizaje de la lectoescritura. Por ejemplo, Panalés y Palazón (2020) la señalan, junto a la velocidad de denominación de los alumnos, como un factor predictivo de éxito en este aprendizaje.

Por otro lado, De la Calle et al. (2016) afirman refiriéndose a múltiples investigaciones previas, que la conciencia fonológica es la mayor fuerza predictiva de la lectura; no solo de su aprendizaje, sino de su desarrollo posterior, y afianzamiento. E, incluso, que los déficits en esta habilidad de algunos alumnos, son un factor que explica las dificultades de aprendizaje en este sentido. Es decir, que la conciencia fonológica marca la diferencia entre "buenos" y "malos" lectores.

Por ello, es fundamental trabajar esta habilidad; no solo en el aula del segundo ciclo de Educación Infantil, sino también a lo largo del tiempo, en Educación Primaria (especialmente, en los cursos iniciales).

Segmentación léxica

- Asociar una imagen a la palabra correspondiente.
- Identificar el número de palabras de una oración.
- Omitir / añadir palabras en una oración.
- Invertir / alterar el orden de las palabras en una oración.

Segmentación silábica

- Buscar imágenes que empiecen / terminen / contengan una determinada sílaba.
- Contar las sílabas de una palabra.
- Omitir / añadir una sílaba en diferentes posiciones.

- Crear rimas.

Segmentación fonémica

- Juego de onomatopeyas.
- Reconocer fonemas en diferentes posiciones.
- Omitir / añadir fonemas en diferentes posiciones.
- Comparar los fonemas en diferentes posiciones.
- Adivinanzas con tarjetas como: "suena igual que...", "tiene en medio un sonido que es..."

Para ver con más detalle actividades para desarrollar el lenguaje oral, así como la conciencia metalingüística se puede consultar el programa "Propuesta para la implementación de un programa para el desarrollo de habilidades comunicativas en Educación Infantil", elaborado por este mismo Equipo.

INTENCIÓN COMUNICATIVA: APROXIMACIÓN AL TEXTO ESCRITO

Desde el inicio de EI 3 años es importante que trabajemos la motivación hacia la lectoescritura. Es fundamental que el niño sienta la necesidad y el deseo de aprender a leer y escribir.

Para conseguir esta motivación es fundamental que trabajemos en el aula la aproximación al texto escrito desde las situaciones de comunicación oral.

Algunas de las actividades que podemos realizar con esta finalidad son las que se detallan a continuación:

Contar, leer y representar historias en clase

- Contar y leer cuentos asociados a imágenes.



- Contar y leer cuentos sin ayuda de imágenes.
- Recitar poesías.
- Creación de historias colectivas.

Lectura de imágenes y pictogramas

- Construcción de frases mediante la lectura de imágenes.
- Lectura de imágenes asociadas o no a palabras y referidas a rutinas.

Familiarización con el texto escrito en diferentes soportes

- Selección, manipulación y comentario de diferentes textos literarios: cuentos, poesías, canciones y adivinanzas.
- Selección, manipulación y comentario de diferentes textos no literarios: rótulos publicitarios, revistas, cartas...

Presentación de palabras significativas.

- Nombre del niño y de los compañeros (asociados en niños de 3 años a una imagen: dibujo, fotografía, color...).
- Rótulos de los rincones y elementos que los componen.
- Rótulos con las palabras de las Unidades didácticas que se trabajen, del cuento que se narre...

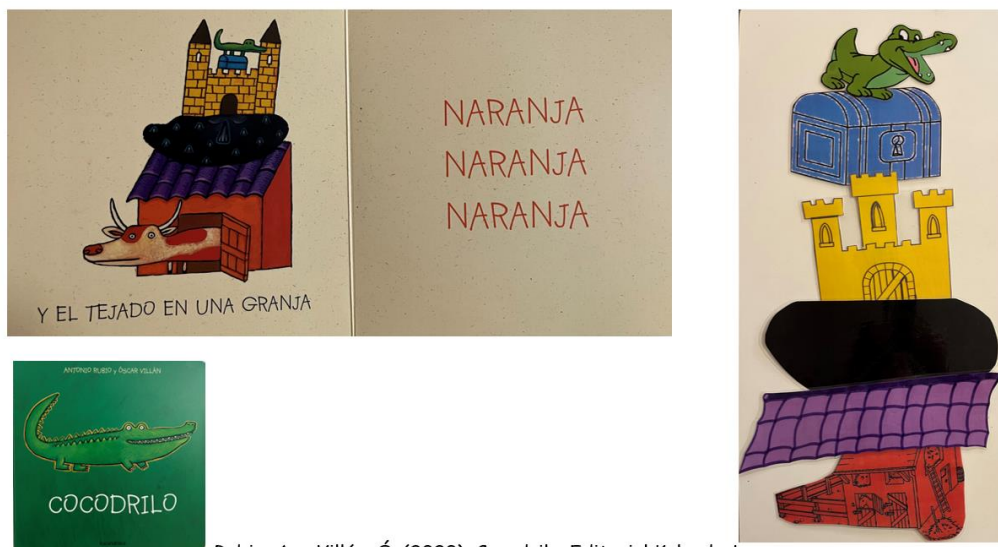
TRABAJAR LOS REQUISITOS PREVIOS A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS

Una forma, a menudo muy eficaz, de trabajar los requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura es la lectura de cuentos.

A través de la lectura de un cuento podemos trabajar la atención, la memoria, la orientación temporal y, por supuesto, el lenguaje oral y las habilidades comunicativas, así como la motivación.

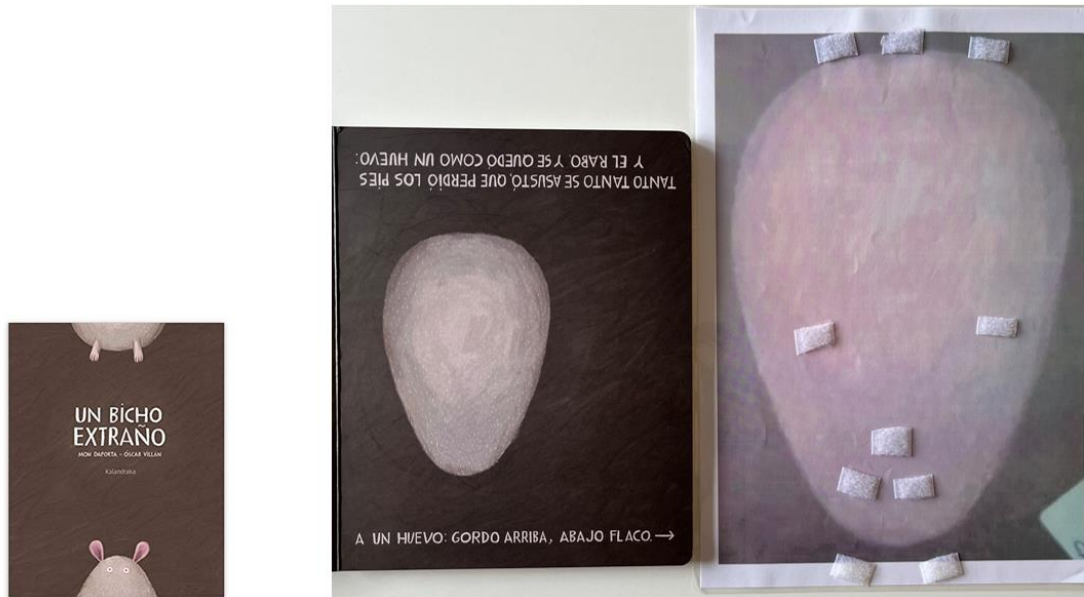
A continuación, os proponemos unos ejemplos:

- En el primer ejemplo (Cocodrilo. Editorial Kalandraka) podemos trabajar además de las capacidades mencionadas la conciencia metalingüística a través de las rimas:



Rubio, A. y Villán, Ó. (2020). Cocodrilo. Editorial Kalandraka

- En el segundo ejemplo (Un bicho extraño. Editorial Kalandraka) podremos trabajar además de la atención, la memoria, la orientación espacial, el lenguaje oral y las habilidades comunicativas y la motivación, la integración del esquema corporal:



Daporta, M. y Villán, Ó. (2019). Un bicho extraño. Editorial Kalandraka



Cualquier cuento nos puede servir para trabajar de forma intencional estos requisitos previos. Para hacer la adaptación necesaria se puede consultar el Anexo X.

9. UNA PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Una vez trabajados los requisitos previos, realizamos aquí una propuesta para el aprendizaje de la lectoescritura y, por lo tanto, la prevención de posibles dificultades que pudieran aparecer.

Para ello, es preciso tener en cuenta diferentes **factores importantes**, para conseguir que se convierta en un programa que favorezca el aprendizaje de la lectoescritura, previniendo la aparición de posibles dificultades en el proceso.

9.1. Factores fundamentales a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

■ Importancia del método de lectoescritura.

Como decíamos, el método se convierte en la guía que estructura los pasos ordenados a llevar a cabo para enseñar este aprendizaje de los alumnos. Siguiendo a Lebrero y Lebrero (1996), destacamos determinados requisitos fundamentales, utilicemos el método que sea:

- Promover la motivación hacia el aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de todo el alumnado.
- Adecuarse al contexto y momento evolutivo de los alumnos.

En consonancia con Quintanal y García (2013), consideramos dos temas relacionados importantes:

1) Los profesionales somos los mediadores en este proceso de aprendizaje (en consonancia con la familia, por supuesto, ya que es otro intermediario importante).

2) La importancia de un aprendizaje ordenado, secuenciado... De ahí la relevancia de esta elección.

Estos autores determinan, además, la importancia de provocar la motivación del alumnado, haciendo que la relación con el aprendizaje sea agradable y satisfactoria. Para ellos, la motivación es un elemento diferenciador e iniciador del proceso (lo veremos en un apartado diferente).

En cuanto a la elección del método global o el sintético, y tras haber revisado investigaciones en este sentido, coincidimos con una gran cantidad de autores y profesionales que consideran que lo más adecuado es el uso de un método ecléctico, combinando lo más positivo de ambos métodos.

Por otro lado, lo más importante es tener en cuenta que la decisión no debe basarse en una elección de cada profesor; se trata de un acuerdo de centro, de equipo docente, que sea coherente con el proyecto educativo del centro y las características concretas de su contexto y alumnado.

■ **Importancia del significado real de "aprender a leer".**

En este sentido, coincidimos con diferentes autores, que afirman que leer va más allá de decodificar signos gráficos. Podemos decir que hasta que no se interpreta el significado, no existe un verdadero aprendizaje de la lectura. Por ello, se use un método u otro, no sirve de nada "*decir*" lo que está escrito, simplificando la lectura únicamente a meras habilidades de decodificación.

Teniendo en cuenta los procesos implicados en la lectura, podemos utilizar una u otra ruta (visual, o fonológica), o ambas, pero el objetivo final es llegar al referente de lo que hemos leído. Por ello, no podemos considerar que un alumno lee cuando decodifica los signos (ya sean letras, o palabras), sino cuando realmente llega a la comprensión de lo leído.

Por ello, es fundamental trabajar de forma integral, favoreciendo en todo momento no solo la adquisición de las destrezas de conversión fonema grafema, sino el objetivo fundamental de la lectura y la escritura. En palabras de García García (2004), citado por Lebrero et al. (2015): "Leer no es solo decodificar grafemas convirtiéndolos en fonemas, requiere comprender lo que está escrito".

■ Partir de la motivación.

En el recorrido por los diversos métodos existentes hemos visto que una de las ventajas del uso del método global es el aspecto motivador que conlleva para los alumnos. Por otro lado, el método sintético ha sido criticado a lo largo del tiempo por esa instrucción a los alumnos en la conversión fonema grafema, pareciendo un sistema impuesto, desmotivador y descontextualizado.

En este sentido, consideramos que la motivación parte de la enseñanza en sí, usemos el método que sea, y para cualquier aprendizaje.

Es necesario partir de los centros de interés del alumnado, y realizar diferentes tareas y actividades, con el objetivo de motivar hacia dicho aprendizaje. Además, en muchas ocasiones esa motivación parte del propio alumno, preguntando "qué pone aquí", o imitando que escribe, haciendo garabatos que, para él, tienen significado.

En todos los casos, la motivación tiene que ser un dogma que tengamos por principio.

En este sentido, la familia tiene mucha importancia en el proceso. Los alumnos provienen de contextos muy diferentes, con más o menos relación con la lectoescritura en sus ambientes familiares. Lo ideal, para favorecer la motivación, es implicar a la familia en él.

■ Tener en cuenta el desarrollo evolutivo de los alumnos.

Es cierto que en un aula hay una gran diversidad de alumnos, con sus características y contextos concretos. Pero no podemos generalizar y comenzar el aprendizaje de la lectoescritura en un momento determinado para todos por igual. Es preciso y fundamental contar con el desarrollo evolutivo de cada alumno. Por ejemplo, Como hemos visto, el desarrollo del lenguaje oral es fundamental en la adquisición de la lectoescritura. Por ello, y dado que cada alumno del aula tiene su propio desarrollo, es preciso tenerlo en cuenta y adaptarnos a su momento evolutivo, trabajando en todo momento, de forma paralela, ambos procesos (lenguaje oral y lectoescritura).

En este mismo sentido, hay que tener en cuenta que la mayoría de los alumnos de tres años están preparados para adquirir la conciencia léxica (palabras), los de cuatro años, para la conciencia silábica; y los de cinco años, para la conciencia fonológica. Por ello, es fundamental no solo trabajar esas destrezas de conciencia fonológica, sino tenerlas en cuenta para el momento de inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

9.2. Pasos previos y momento evolutivo: inicio del aprendizaje

En muchas ocasiones se ha tratado el debate de "cuándo empezar la enseñanza de la lectoescritura".

Hay autores como Doman (1970), Cohen (1983) o Baghbaum (1990), citados por Quintanal y García (2013), que defienden un aprendizaje precoz. En este sentido, estos últimos autores defienden la importancia de tener en cuenta el contexto de cada alumno. Por supuesto, habrá algunos alumnos que puedan

aprender a leer precozmente, pero todo depende de su entorno (estimulación) y madurez.

Así, hay diferentes posturas en este sentido. La realidad de las aulas nos lleva a iniciar el aprendizaje de la lectoescritura en un momento determinado, con el método elegido. Y, en muchas ocasiones, de forma generalizada, con todo el grupo, sin tener en cuenta las diferencias individuales. Esto provoca, en muchas ocasiones, que aquellos alumnos que no tienen adquiridos los prerrequisitos de la lectoescritura, o están en proceso, se desmarquen de otros niños de la misma aula. Además, esto puede provocar futuros fracasos, e incluso desmotivación, ya que no están preparados para esta adquisición.

Por supuesto, no se puede generalizar en este sentido. Existen diferentes centros, con diferentes realidades, e incluso diferentes grupos, según el curso escolar en el que estemos.

En este sentido, la normativa (según el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, de enseñanzas mínimas de Educación Infantil), y como vimos anteriormente, se refiere en Educación Infantil a "iniciarse en la lectura y la escritura", e incluye una hora semanal a este aprendizaje (en el tercer curso del segundo ciclo). Asimismo, establece que los cuatro años es el "momento de iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito".

Destacamos la importancia de iniciar el aprendizaje en función del momento evolutivo de cada alumno, pudiendo incorporar una metodología adaptada a cada alumno del aula.

9.3. Una propuesta evolutiva.

En este apartado desarrollamos una propuesta evolutiva, teniendo en cuenta todos los factores importantes, basados en investigaciones y autores.

Como premisa fundamental, como hemos dicho, debemos valorar el momento evolutivo de cada alumno del aula, teniendo en cuenta:

- Partir de la motivación de los alumnos.
- El desarrollo del lenguaje oral.
- Los prerrequisitos del lenguaje.
- El desarrollo de la conciencia fonológica de los alumnos, dado que es un predictor de la adquisición y desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura.
- Utilizar un método ecléctico, que combine los aspectos positivos de cada método existente, sin ser en ningún momento estanco, sino iterativo (proceso de ida y vuelta). Este método mixto debería basarse en el desarrollo madurativo de la conciencia fonológica de los alumnos.
- Utilizar una metodología multisensorial.

De este modo, y con todo lo expuesto, se propone:

ETAPA 1: Comenzar con la motivación y contacto con la lectoescritura.

Usaríamos el método global, partiendo de la palabra, y de sus centros de interés. Esto se debe al desarrollo de la conciencia léxica, adecuada para esta edad.

Partimos de palabras familiares y conocidas para los niños (su nombre, el de sus compañeros...) y acompañamos el texto escrito siempre de imágenes (fotos, dibujos...). Por ejemplo, la foto y el nombre escrito de todos los alumnos en su mesa, o en el perchero.

Gradualmente, iremos ampliando el repertorio de palabras trabajadas. Por ejemplo, podemos extraer los personajes de los cuentos que normalmente leemos en el aula, y escribir debajo de la imagen su nombre.

Más adelante, cuando los alumnos ya reconocen las palabras, las actividades irán relacionadas a emparejar imagen-palabra, mientras vamos ampliando el repertorio de palabras trabajadas.

En este momento, como en otros casos, es fundamental implicar a las familias para que entiendan la importancia de que los alumnos estén inmersos en un mundo lectoescritor, en el que sean cotidianas actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

ETAPA 2: Paso simultáneo de método global y silábico.

En este momento simultanearemos ambos métodos, comenzando a descomponer palabras conocidas en sílabas (de forma paralela al trabajo en conciencia silábica).

Consistirá, por ejemplo, en dividir las palabras en sílabas, y emparejarlas con las imágenes correspondientes, formando la palabra.

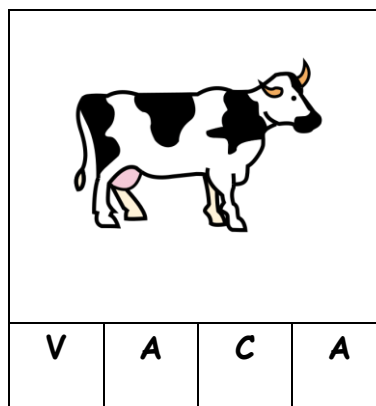
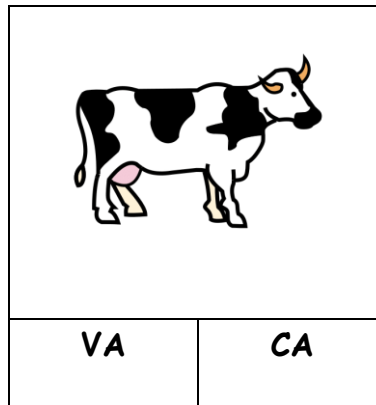
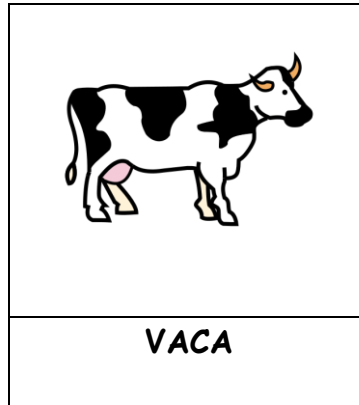
En este momento habrá alumnos del aula que aún se encuentran en el momento de adquisición y afianzamiento de la conciencia léxica, por lo que para ellos seguiremos usando los anteriores materiales. Es fundamental tener esto en cuenta, ya que si no tiene adquirida esa conciencia (separar la cadena hablada en palabras aisladas), difícilmente podrá tener en cuenta las sílabas, que son unidades más pequeñas y más difíciles de discriminar (dada la variedad de las mismas: directas, inversas, trabadas...).

ETAPA 3: Paso al método fonético.

Una vez que los alumnos estén preparados para pasar de la conciencia silábica a la fonológica, podemos comenzar a utilizar este método, partiendo del sonido de la misma ("ffffff" para la letra F, "mmmm", para la letra M, etc.), y nunca del nombre del grafema (verbalización de la letra).

Además, con en las anteriores etapas, utilizaremos una metodología multisensorial, para que la información llegue por diferentes canales (visual, auditivo, táctil). Podemos usar gestos de apoyo (relacionando cada grafema con un gesto), manipular los grafemas (realizarlos con plastilina o con palitos de colores, dibujarlos en arena, etc.), relacionar cada grafema con un dibujo que sea representativo, etc.

Es importante tener en cuenta que estas etapas se deben solapar en todo momento, ya que tendremos que presentar la misma actividad, con diferentes materiales (palabra, sílaba, fonema/grafema), para los diferentes alumnos del aula, en función del momento en el que se encuentren. Un ejemplo sería:



En los anexos XI y XII podemos encontrar dos ejemplos de fichas de trabajo de lectoescritura adaptadas a las diferentes etapas de aprendizaje de esta destreza.

9.4. Orden de presentación de los grafemas.

En este sentido, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La evolutiva de los alumnos en cuanto a la adquisición de los fonemas, ya que no debemos introducir un grafema correspondiente a un fonema que la mayoría de los alumnos aún no tengan adquirido. En el anexo IX se adjunta una tabla orientativa de adquisición de los fonemas en Educación Infantil. Se puede consultar más información en este sentido en otro material del Equipo, específico de lenguaje (Propuesta para la implementación de un programa inclusivo para el desarrollo de habilidades comunicativas en Educación Infantil).
- La dificultad en la grafía del grafema.
- Comenzar por las vocales. El orden sería: a - i - o - e - u.
- Consonantes: m - p - b - l - n - t - y - d - f - r - rr, etc.
- Inversas más usuales: -l, -s, -n, -r.
- Trabadas con l.
- Trabadas con r.
- Resto de las inversas.
- Consonantes que tienen variantes: ca - co - cu - que, qui / ga - go - gu - gue - gui.

10. INTERVENCIÓN: PAUTAS PARA IMPLICAR A LAS FAMILIAS

La implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es fundamental. Su participación puede suponer una ayuda muy importante para que este proceso complejo se desarrolle sin dificultades. De hecho, tiene un peso importante en una actitud (positiva, o negativa) de los alumnos hacia la lectoescritura (algo que, como hemos visto, es fundamental, dada la importancia de la motivación de los alumnos).

Es importante que esta implicación se aborde desde una doble perspectiva. Por un lado, ofreciéndoles pautas para que, desde casa, apoyen la labor realizada en el colegio y, por otro lado, programando actividades que favorezcan la participación de las familias en actividades relacionadas con la lectoescritura, desarrolladas en el centro.

Algunas pautas que podemos ofrecer a las familias para que apoyen la labor del profesor son las que se detallan a continuación:

- Es importante que los padres sean un modelo lector para sus hijos: que lean habitualmente, que comenten entre ellos lo que han leído, que utilicen de forma adecuada los libros...
- Deben implicar, lo más tempranamente posible, a sus hijos en la narración de historias: inventadas, basadas en láminas...
- Deben dedicar todos los días un rato a la lectura de cuentos con sus hijos. Este momento de lectura tiene que implicar, no solo la lectura, sino también el comentario de lo leído y tienen que ser un momento de disfrute compartido. Favoreceremos una lectura compartida, en la que, inicialmente, leemos el cuento, pero le pedimos al niño que señale lo que le decimos, para comprobar su comprensión. También pueden







leer los hermanos mayores, e incluso compartir la lectura, por turnos. La idea es crear un momento lector, aprovechando al máximo sus beneficios (elegir un cuento, pasar tiempo juntos leyendo, comentar la lectura, etc.).

- Hay que promover la lectura en todas aquellas actividades de la vida cotidiana que sea posible: leer logotipos de marcas al ir a la compra, leer carteles en la visita a un museo...
- Se pueden proponer juegos con las letras. Por ejemplo, jugar a ver quién ve más coches cuya matrícula empiece o contenga la letra M...
- La visita a la biblioteca debe estar integrada dentro de las rutinas familiares: hay que ir a la biblioteca y dejar que los niños elijan los libros que quieren pedir prestados.
- Es importante que regalar libros y cuentos sea una práctica habitual en la familia.
- Para apoyar el aprendizaje de la escritura, también pueden implicar a los niños en sencillas tareas como hacer la lista de la compra, dotando así esta actividad de una clara funcionalidad. A medida que van progresando en el aprendizaje de esta destreza, se pueden realizar otras actividades conjuntas, como escribir una receta de cocina para luego realizarla, planificar un viaje...

Desde el punto de vista de implicar a las familias en las actividades que se desarrollen en el centro, podemos planificar actividades como:

- Organizar cuentacuentos un día a la semana. En esta actividad podrán ser los padres los que cuenten a sus hijos el cuento.
- Celebrar el día del libro con la colaboración de las familias.

- Realizar un mercadillo solidario con de intercambio de cuentos organizado por las familias.
- Crear un carnet lector a los alumnos (anexo XIII), que sea para el colegio y el contexto familiar. En él, los alumnos apuntan los cuentos que leen en los dos ámbitos, si les ha gustado, etc.

FOTO 	MI NOMBRE	
		
MI	CARNET	DE CUENTOS
		
COLE	CASA	

¿			?			
¿EL CUENTO ME HA GUSTADO?						
	1					
	2					
	3					

- Organizar un día de padres e hijos en la biblioteca del centro.
- Contactar con la Biblioteca del barrio, para que los alumnos tengan el carnet de la misma, facilitando así su acceso con la familia.

- Participación de las familias en el periódico/revista del centro...
- Implicar a las familias en la elaboración de historias grupales como el "cuento viajero".
- Organizar una escuela de padres, o sesiones formativas para las familias, con el objetivo de sensibilizarles hacia la importancia y necesidad de la lectura. Se pueden trabajar temas como: actividades lectoras en familia, el valor educativo de un cuento cada noche, la elección de los cuentos más adecuados, etc.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baddeley, A. D. (2000). *The episodic buffer: A new component of working memory?* *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-23
- Cuetos, F., Ramos, J.L. y Ruano, E. (2002). PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Madrid: TEA
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1998). PROLEC. Batería de evaluación de los Procesos lectores de los niños de educación primaria. Madrid: TEA
- Daporta, M. y Villán, Ó (2019). *Un bicho extraño*. Editorial Kalandraka.
- De la Calle, A.M., Aguilar, M. y Navarro, J.I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se desarrolla con la competencia lectora? *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, pp. 22-41
- De Mello, R.E. y Porta, M.E. (2017). Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), pp. 22-45
- Frith, Uta. (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9781315108346>
- Gallego, M.M. (2016). Evolución de los métodos lecto-escritores (1970-2013), [Tesis Doctoral. Universidad de Málaga] <http://hdl.handle.net/10630/11555>
- Greniec, M. (2007). *¿A qué sabe la luna?* Editorial Kalandraka
- Lebrero, M.P. y Lebrero, M.T. (1996). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Editorial Síntesis

- Lebrero, P., Fernández, D. y García, E. (2015). Neurociencia de la lectura y escritura, en *Lectoescritura: fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 15-42). Síntesis
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología. Cuaderno Neuropsicología. Vol. 5 Nº 1
- Palazón, J. (2022). Diseño, Validación y Baremación de un Instrumento para Evaluar los Predictores de la Lectura. [Tesis Doctoral. Universidad de Murcia]
https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/118260/1/Tesis%20doctoral.%20Palaz%C3%B3n_L%C3%B3pez_Juli%C3%A1n.%202021%20%281%29.pdf
- Panalés, M.D. y Palazón, J. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, pp. 62-80
- Quintanal Díaz, J. & García Llamas, J. L. (2013). Sobre el aprender a leer: acerca de las inquietudes que suscita la elección de un método para enseñar a leer. Dykinson. <https://elibro-net.bucm.idm.oclc.org/es/ereader/universidadcomlutense/56856?page=67>
- Ramos, J.L. y Cuetos F. (2003). PROLEC-SE: Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Madrid: TEA
- Real Academia Española (RAE). INFORME DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución Española, elaborado a petición de la Vicepresidenta del Gobierno. Boletín de Información Lingüística de la Real Academia

Española, [S.I.], p. 5-207, ene. 2020. Disponible en: <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/397/874>. Fecha de acceso: 10 mar. 2022

- Real Academia Española (RAE): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [5 de abril de 2022]
- Rubio, A. y Villán, Ó. (2020). *Cocodrilo*. Editorial Kalandraka
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55
- Real Academia Española (RAE). INFORME DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución Española, elaborado a petición de la Vicepresidenta del Gobierno. Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española, [S.I.], p. 5-207, ene. 2020. Disponible en: <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/397/874>. Fecha de acceso: 10 mar. 2022
- Toro, J. y Cervera, M. (2011). *T.A.L.E. (Test de análisis de lectoescritura)*. Madrid: Antonio Machado libros
- Real Academia Española (RAE). INFORME DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución Española, elaborado a petición de la Vicepresidenta del Gobierno. Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española, [S.I.], p. 5-207, ene. 2020. Disponible en: <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/397/874>. Fecha de acceso: 10 mar. 2022

- Toro, J. y Cervera, M. (2011). T.A.L.E. (Test de análisis de lectoescritura). Madrid: Antonio Machado libros