



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE GRADO

EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL

***AVANCES EN LECTOESCRITURA: EL CAMINO HACIA
LA DIVERSIDAD***

Alumno/a: **María Amorós Vila**

NIA: **632768**

Director/a: **Cristina del Moral Barrigüete**

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

ÍNDICE

| | |
|---|--------------|
| 1. Introducción y justificación del tema | 7 |
| 2. Fundamentación teórica | 11 |
| 2.1. Alfabetización | 11 |
| 2.1.1. <i>Adquisición del código alfabético</i> | <i>13</i> |
| 2.1.2. <i>La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura</i> | <i>15</i> |
| 2.2. La relación entre la lengua oral y la lengua escrita para el aprendizaje de la lectura | 17 |
| 2.2.1. <i>Etapas del aprendizaje de la lengua oral y su relación con la lengua escrita</i> | <i>19</i> |
| 2.2.2. <i>Dos vías de acceso al léxico</i> | <i>22</i> |
| 2.3. Factores que pueden provocar dificultades en la lectura o la escritura | 25 |
| 2.3.1. <i>Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura</i> | <i>27</i> |
| 2.3.2. <i>Las dificultades perceptivas y su influencia en la lectura</i> | <i>29,30</i> |
| 2.4. El papel de los padres en el aprendizaje de la lectoescritura | 30 |
| 3. Metodología | 33 |
| 3.1. Clasificación de los métodos de lectoescritura | 33 |
| 3.1.1. <i>Métodos de procesos sintéticos</i> | <i>34</i> |
| 3.1.2. <i>Métodos de procesos analíticos</i> | <i>40</i> |
| 3.1.3. <i>Nuevos métodos</i> | <i>45</i> |

| | |
|---|-----------|
| 3.2. Ventajas e inconvenientes de los distintos procesos metodológicos | 47 |
| 3.3. La lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual | 50 |
| 3.3.1. <i>Manual Comes Nolla (1993)</i> | 50 |
| 3.3.2. <i>Método Me gusta leer (1998)</i> | 53 |
| 3.3.3. <i>Método La escalera (1991)</i> | 54 |
| 4. Propuesta visual-auditiva-gestual para el aprendizaje de la lectoescritura..... | 57 |
| 4.1. Guiando a los alumnos en el camino hacia la lectoescritura | 58 |
| 4.2. Sobre cuándo enseñar a leer y a escribir | 60 |
| 4.3. Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el CEIP “El justicia de Aragón” de Alcorisa (Teruel) | 63 |
| 4.4. Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el CEIP “Las anejas” (Teruel) | 67 |
| 4.5. Volemos juntos hacia la lectoescritura | 69 |
| 4.6. Jugando, aprendo a leer y a escribir | 74 |
| 5. Conclusiones | 87 |
| 6. Referencias documentales..... | 92 |
| 6.1. Bibliografía..... | 92 |
| 6.2. Webgrafía | 92 |
| 6.3. Sitios web | 96 |

ANEXOS

RESUMEN (200 PALABRAS)

Una de las finalidades de la escuela es alfabetizar y educar a los alumnos, y esto empieza por un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Para conseguirlo, los maestros deben estar en constante contacto con las teorías y metodologías de lectoescritura, para poder aplicar aquellas que mejor se adapten a los alumnos en cada caso.

Mediante un enfoque constructivista, el propio niño es el que, poco a poco, va construyendo su aprendizaje siendo guiado por el adulto; y que, aquel consiga dominar el lenguaje va a estar condicionado, en gran parte, por la manera en la que reciba esta enseñanza en la escuela.

A partir de la definición de conceptos tan importantes como el de alfabetización, pasando por la explicación de las dos vías de acceso al léxico, así como la descripción detallada de distintos métodos de lectoescritura, tanto tradicionales como nuevos y, por supuesto, teniendo en cuenta las dificultades que pueden presentar los alumnos en el inicio y durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura pretendemos que este documento sirva de ayuda para docentes y futuros docentes que se plantean algún tipo de duda con respecto al aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas, o que se pregunten qué método se debe utilizar para, finalmente, conseguir un objetivo común: que los alumnos se diviertan y motiven a la vez que aprenden a leer y escribir.

Además, planteamos un modelo innovador del aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista a través del aprendizaje significativo por parte de los alumnos, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y personales de estos.

PALABRAS CLAVE

Lectura, escritura, metodología, constructivismo, diversidad

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Sabemos que tanto la escritura como la lectura debe ser un instrumento de aprendizaje para el desarrollo cognitivo y madurativo del alumno, posibilitando el desarrollo de un lenguaje amplio y diverso con la consiguiente comprensión y entendimiento de los textos periodísticos, literarios, argumentativos, etcétera.

A través del estudio de los nuevos métodos, comparados con los métodos utilizados hasta la actualidad, esperamos poder resolver nuestras dudas respecto al aprendizaje de la lectoescritura e intentaremos llevar a la práctica el mejor de ellos para así conseguir que los alumnos vuelvan a tener interés por algo tan esencial como es aprender a leer y escribir.

Centraremos nuestro trabajo en niños de segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente, en el tercer curso, es decir, niños de 5 /6 años, pues consideramos que es en este final de etapa donde se da el paso previo a una lectura comprensiva y a una clara escritura, trabajadas ambas en profundidad en la Educación Primaria.

En un primer lugar, creemos que es necesario hacer una pequeña conceptualización del término de lectoescritura para, posteriormente, poder centrarnos en los diferentes métodos mediante los cuales podemos trabajarla y llevarla a cabo. Así pues, debemos saber que, a través de la alfabetización (Miranda López de Murillas, 2007, pp. 17-18), abrimos nuestra mente a la cultura escrita, ya que la lectura es un importante método de aprendizaje y,

mediante la escritura, desarrollamos capacidades cognitivas superiores. Existe un continuo entre los primeros comportamientos de alfabetización y aquellos que se observan cuando el niño ha aprendido a leer o a escribir, sin necesidad de ninguna ayuda. También es muy importante aprovecharse de la relación entre lectura y escritura, utilizarlas a la vez, es decir, que ambas se complementen.

Una vez realizada la definición de lectoescritura y conocido el significado de alfabetización, creemos que es necesario conocer las dificultades que pueden presentar los alumnos en el momento del aprendizaje de la lectura, puesto que para poder enseñar a leer y escribir, debemos partir desde los conocimientos previos y las dificultades que posea el alumno, para así poder resolverlas y que sea mucho más sencillo este nuevo aprendizaje.

Por otra parte, creemos que es de gran importancia el papel que realizan los padres en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos, puesto que son modelos para los niños y, a menudo, copian sus acciones. Así pues, pensamos que el papel de los padres es tan fundamental como el que se realiza en el centro escolar puesto que una lectoescritura con los padres ayuda a asentar las bases que se han ido aprendiendo en la escuela.

Otra parte importante de nuestro trabajo está en definir los distintos tipos de métodos utilizados hasta la actualidad (sintéticos, analíticos y nuevos métodos) para así poder compararlos y ver los avances a los que ha estado sometida la lectoescritura. También, y puesto que nuestro trabajo va a fijarse en gran medida en cómo afrontar las dificultades de aprendizaje y la diversidad en

el aula, es necesario también describir varios métodos a través de los cuales enseñar la lectoescritura a alumnos con algún tipo de dificultad.

Para finalizar, el último punto de nuestro trabajo será nuestra propia propuesta de método de lectoescritura. Esta propuesta surgirá de la unión de varios métodos que nos han llamado la atención durante nuestras prácticas escolares en distintos centros.

En la actualidad, todavía muchas escuelas siguen sin ofrecer a los alumnos una buena iniciación a la lectoescritura. Se siguen basando en metodologías sintéticas o analíticas (v. 3.1. Metodología, en este trabajo) que, llevadas a la práctica, tardan en dar sus frutos en los alumnos, los cuales se aburren y no tienen motivación por aprender.

Durante nuestras prácticas escolares, hemos podido observar cómo los alumnos se sentían frustrados a la hora de leer o escribir. Muchas veces, los propios maestros escribían las palabras que los alumnos simplemente se dedicaban a copiar, sin pensar. Por otra parte, en la lectura, los maestros decían oralmente las palabras y, al igual que en la escritura, los alumnos repetían los fonemas sin más. Desconocíamos si esta era la forma correcta en la que los alumnos debían aprender la lectoescritura, por lo tanto, decidimos elegir como tema de nuestro Trabajo de Fin de Grado, la línea propuesta por la profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales, de la Universidad de Zaragoza, D.^a Cristina del Moral Barrigüete, y titulada “Los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana en Educación Infantil”.

Así pues, los motivos de la elección de este tema han sido varios. Uno de ellos es que a pesar de que durante la carrera de Magisterio hemos estudiado las dificultades en la lectura que pueden tener los alumnos de Educación Infantil, queríamos profundizar más en ello. Otro de los motivos por el que hemos elegido este tema es las dificultades que hemos encontrado en el aula con los alumnos en relación a la lectura. Además, creemos que la asignatura de *Didáctica de la lengua castellana en Infantil* se centró, sobre todo, en una revisión bibliográfica y, no tanto, en los procesos de lectura y escritura para poder afrontar este tema en el aula una vez que ejerzamos la profesión de maestros.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Alfabetización

En la actualidad, existe una gran complejidad a la hora de definir el concepto de alfabetización. Así pues, señalamos las ideas de algunos autores recogidos en Pérsico y Contín (2005, pp. 178-180) que han dado su opinión al respecto y han reflexionado sobre dicha complejidad.

Street (1993), desde una visión centrada en las costumbres y tradiciones de los pueblos (perspectiva etnográfica), pone en duda la idea de un concepto único de alfabetización y sostiene el modelo ideológico. Braslavsky (2003, p. 61) realiza una reflexión sobre la ambigüedad y amplitud del término. Por su parte, Wells (1987) propone cuatro niveles desde los cuales interpretar la alfabetización: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. Ferreiro (2001) afirma que estar alfabetizado es disponer de habilidades de oralidad, lectura y escritura; y, por otro lado, habilidades de cálculo y numeración. De este modo, la alfabetización no se obtiene de forma natural, sino a través del aprendizaje y uso del sistema lingüístico, y depende, en gran medida, de las situaciones sociales y culturales concretas de la población.

Por último, y no por ello menos importante, debemos saber que la alfabetización se basa en dos procesos: el ingreso en el dominio de la lengua escrita y el dominio de los procesos de comprensión y de las formas de producción de los textos de circulación social. Este segundo proceso se conoce como alfabetización avanzada o segunda alfabetización. Esta fortalece las

habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los forma para seguir aprendiendo contenidos disciplinares de diversas áreas curriculares.

Además de todos los autores mencionados anteriormente, Colello (1995, citado también en Pérsico y Contín, pp. 178-179) realiza una síntesis de todo lo expuesto por estos. Colello sugiere que la alfabetización tiene que ver con la formación del hablante. Este debe ser políglota, productor de textos, intérprete, lector, revisor de textos, estudiante, investigador, ser pensante y, por supuesto, un ser social.

En la actualidad, se habla de distintos tipos de alfabetización como son la alfabetización científica, la tecnológica o, incluso, la emocional. Esta gran variedad de términos presenta nuevos retos para la educación. Así pues, en la actualidad, la alfabetización no solamente se refiere a temas educativos, sino también culturales, sociales y políticos.

Por último, queremos finalizar esta reflexión con un fragmento de una cita de Ferreiro (2001, *op. cit.*, p.180) que resume todo lo expuesto con anterioridad sobre la alfabetización:

(...) los lectores se multiplicaron, los textos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y escribir. Los verbos leer y escribir han dejado de tener una definición inmutable y tampoco designan actividades homogéneas, cada época y circunstancia le dan nuevos sentidos, son construcciones sociales.

Así pues, la alfabetización hoy es un concepto en desarrollo permanente, es decir, estar alfabetizado para la vida escolar no siempre significa estar alfabetizado para la vida ciudadana.

2.1.1. Adquisición del código alfabético

Según Alegría (1985, pp. 87-92) a través del código alfabético formamos palabras mediante fonos¹ y fonemas. Así pues, un buen lector debe tener adquiridos los segmentos de palabra que corresponden a las letras. Si no se cumple esta condición, será imposible adquirir las reglas que posibilitan crear un código fonológico a partir de la representación ortográfica. Este sistema de reglas es el elemento central de la vía indirecta². Cualquier dificultad en la vía indirecta tendrá repercusión en el desarrollo de la vía directa ya que la indirecta es un componente esencial en el proceso de autoaprendizaje.

Un ejemplo de esto sería la similitud entre palabras como “cal” y “sal”. Ambas son casi idénticas, ya que ambas están formadas por tres letras y solamente la primera de ellas permite diferenciarlas. Para un adulto familiarizado con el código alfabético esto es evidente, mientras que para un niño de cinco o seis años que empieza a leer es mucho más complicado. Hasta esta edad el lenguaje simplemente transmite información y la estructura fonética no presenta ningún tipo de interés para el niño. Siguiendo con el ejemplo anterior, podemos afirmar que el niño de cuatro años distingue perfectamente, en un contexto claro y semántico, las palabras “cal” y “sal”. Así

¹ Elemento que entra en la composición de palabras con el significado de voz, sonido.

² Hablaremos de las vías en un punto posterior del trabajo. (v. 2.2.2. Dos vías de acceso al léxico)

pues, la toma de conciencia de que “cal” y “sal” están formadas por tres letras no influye para comprender la lengua oral pero, por el contrario, esta toma de conciencia es imprescindible para adquirir el código alfabético y, por lo tanto, para leer y escribir bien.

Para conocer cómo llega un niño a tomar conciencia de la estructura fonética de la palabra debemos conocer su capacidad de aislar los segmentos de esta. Así pues, centrándonos en un estudio realizado por el grupo de Haskins, Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974, citados todos ellos en Alegría, *op.cit*, p. 88) podemos afirmar que los niños de cuatro y cinco años pueden dividir las palabras en sílabas, pero no en fonos; mientras que a los seis años aumenta, en gran medida, la capacidad de segmentar las palabras en fonos. Así pues, los sistemas de escritura que usan la sílaba como unidad son mucho más accesibles para los alumnos que los sistemas alfabéticos.

Sabemos que analizar las sílabas en segmentos fonéticos es más complicado que el análisis de palabras en sílabas ya que, en el primero de los casos, no existe ningún sonido específico que corresponda a cada segmento fonético. En todo momento se transmiten fonos simultáneos. Esta es la razón por la que la toma de conciencia de la estructura fonética de las palabras y, por tanto, la comprensión del código alfabético, plantea problemas a algunos alumnos. Debemos aclarar que estos problemas son específicos de la lectura y no influyen en la producción y la comprensión de la lengua oral.

Por otra parte, debemos tener claro que la adquisición del código alfabético no se realiza de la “noche a la mañana”, sino que es un proceso de

continuidad. Algunos segmentos fonéticos son más fáciles de aislar que otros, según su dificultad y el lugar que ocupan dentro de la propia palabra. Por ejemplo, las vocales son más fáciles de aislar que las consonantes, ya que estas pueden funcionar como sílabas y pueden ser pronunciadas solas. Por el contrario, las oclusivas [b, d, g, p, t, k] son las más difíciles de aislar, puesto que son similares unos fonemas de otros, desde un punto de vista acústico y de representación ortográfica.

Así pues, como conclusión a este apartado, debemos tener claro que para que un niño aprenda a leer en un sistema alfabético tiene que ser capaz de manipular los segmentos de la lengua en este sistema alfabético. Es decir, para aprender a leer se debe analizar la lengua dependiendo de un código ortográfico. En el caso del alfabeto, el niño tiene que tomar conciencia de la estructura fonética de la lengua.

2.1.2. La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura

Empezaremos el siguiente apartado con una pregunta: ¿la conciencia fonológica es un prerrequisito o una consecuencia de la adquisición de la lectura en un sistema alfabético?

Desde un punto de vista meramente teórico podemos afirmar que cuanto más habilidoso sea el alumno en el conocimiento fonológico de las palabras habladas, más fácil le resultará aprender el principio alfabético. Uno de los retos a los que se enfrentan los alumnos que empiezan el aprendizaje de la lectura es comprender el principio de alfabetización, a través del cual las letras

corresponden a sonidos. Siguiendo a Signorini (1998, pp. 15-22) conocer los fonemas es indispensable para el inicio de la lectoescritura y, por lo tanto, el principal obstáculo al que se enfrentan los alumnos es la conciencia fonológica.

El razonamiento opuesto sería que, a través del contacto con la escritura alfabética el alumno aprende la estructura fonológica del lenguaje oral que, a su vez, aumenta el conocimiento implícito implicado en los procesos de producción y percepción del habla. Además de estas dos posibilidades, hay una tercera en la que la conciencia fonológica se desarrolle mutuamente con la lectura y la escritura.

Los diseños correlacionales longitudinales, mediante los que se estudia la relación entre las habilidades fonológicas de niños prelectores y la práctica posterior en lectoescritura, son los más idóneos para mostrar que evidentemente la conciencia fonológica es uno de los factores determinantes de los logros en la lectura inicial, teniendo en cuenta, por supuesto, otros factores como la habilidad cognitiva general y las habilidades de lectura al comienzo del estudio. Así pues, la conciencia fonológica en niños prelectores es uno de los factores asociados a los logros en lectura y escritura inicial. Además, la ejercitación en conciencia fonológica provoca efectos positivos en la adquisición temprana de la lectura y la escritura.

Según un grupo de investigadores australianos dirigido por W. Tunmer (1991, citado en Signorini, 1998, pp. 15-22) el desarrollo de las habilidades metalingüísticas está relacionado con un cambio en la capacidades cognitivas del niño durante el surgimiento del pensamiento operacional concreto, en

términos piagetianos. Según este autor, los niños entre los cinco y los siete años logran la capacidad de desarrollar conciencia metalingüística al ponerse en contacto con algunas actividades como la lectura.

Por otra parte, otros autores como Liberman y Shankweiler, 1985; Stanovich, 1986; Wagner y Torgensen, 1987, (Signorini, 1998, *op.cit*, p. 16), contrarios a esta postura, consideran que la conciencia fonológica no compone un aspecto del desarrollo cognitivo general, sino que forma parte del conjunto específico de las habilidades de procesamiento fonológico como la percepción y producción del habla, la memoria operativa verbal y la recodificación fonológica en el reconocimiento de palabras.

En conclusión, y para responder a la pregunta planteada al inicio de este apartado, podemos afirmar que, por una parte, la conciencia fonológica puede desarrollarse antes de la adquisición de la lectura y que las habilidades metafonológicas en niños prelectores vaticinan el desempeño en lectura y escritura. En cambio, también existe la posibilidad de que la conciencia fonológica sea una consecuencia de la exposición a una escritura alfabética.

2.2. La relación entre la lengua oral y la lengua escrita para el aprendizaje de la lectura

Al leer, al igual que para comprender un mensaje oral, intervienen una serie de competencias de naturaleza lingüística. A los 6 años aproximadamente, cuando el niño comienza el aprendizaje de la lectura, posee la competencia lingüística necesaria para producir y comprender las frases que otros adultos

pronuncian. Así pues, aprender a leer consistirá en saber cómo transformar los signos lingüísticos (letras) en sonidos.

Debemos tener claro que la adquisición del lenguaje y aprender a leer y a escribir son dos cosas totalmente distintas. La primera de ellas no necesita la intervención de instituciones, mientras que la segunda no se produce de manera espontánea, como la adquisición del lenguaje, es decir, el estar rodeado de mensajes escritos no conlleva a que el niño lea.

Por otra parte, algunas investigaciones sobre la adquisición del lenguaje escrito se han centrado en la relación entre los procesos del habla y el desarrollo de la lectura y la escritura. Un entorno lingüístico apropiado ayuda al niño en su desarrollo del lenguaje oral, mientras que, como hemos mencionado anteriormente, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere de enseñanza sistemática.

Aunque, en un principio, aprender el habla parezca más fácil que aprender a leer, Alvin Liberman (1988, citado en Signorini, *op. cit.* p. 15) nos presenta una contradicción. Por una parte, a través de la vista recibimos la información mejor que a través del oído, puesto que su canal es más extenso y puede transmitir mayor información del entorno y a mayor velocidad. Por otra parte, si lo relacionamos con los sonidos del habla parece más sencillo aprender letras impresas. Si, además, tenemos en cuenta que, según el principio alfabético cada letra representa un fonema, y sabiendo que los fonemas son las unidades mínimas del lenguaje, podemos concluir que la relación entre letras y fonemas es relativamente simple en una representación alfabética. Aún así, aprender a

leer resulta muy complicado para un número elevado de niños.

Para resolver esta contradicción, Liberman (1988) explica que percibir el habla es más fácil que leer en un sistema alfabético, puesto que los procesos del habla dependen de un módulo fonético biológicamente especializado. Además, el desarrollo del lenguaje oral es el resultado de un cambio evolutivo mientras que el alfabeto no cuenta con esa ventaja biológica, puesto que la lectura y la escritura no son el resultado de un cambio biológico, sino de un cambio cultural.

Así pues, en los apartados siguientes, realizaremos una serie de reflexiones sobre las etapas del aprendizaje de la lengua oral, las dificultades que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura y las dos vías de acceso al léxico.

2.2.1. Etapas del aprendizaje de la lengua oral y su relación con la lengua escrita

Podemos encontrar diferentes etapas para el aprendizaje de la lengua oral a lo largo de los primeros años de vida (Frith, 1985; y Seymour y MacGregor, 1984, entre otros, y recogidas en Larraga Cubero, s/f). Estas son: la etapa prelingüística, la holográfica y la telegráfica³.

La primera que encontramos es la etapa prelingüística, en esta, los bebés tienen que ser capaces de reconocer a los demás como personas diferentes a sí mismos. Durante los dos primeros meses muestra diferencias entre la atención

³ Las diferentes etapas para el aprendizaje de la lengua oral se pueden contrastar más adelante con las etapas que cita Molina (1991) en su método "La escalera" (v. 3.3.3).

de la lengua de su entorno y aquella que no pertenece a él. Las primeras interacciones del bebé son interpretadas por el adulto, atribuyéndole significado e intención.

En primer lugar, los gritos y el llanto son la primera forma de comunicación de los niños con los adultos; además, junto con la succión y, acompañando a esta, los movimientos de los labios, se van ejercitando los músculos necesarios posteriormente para la articulación de palabras. La vocalización de los niños en esta primera etapa va evolucionando desde los arrullos (única pronunciación de vocales) hasta el balbuceo, que va alcanzando intencionalidad de forma progresiva y en respuesta a la voz del adulto.

La segunda de las etapas que es preciso mencionar es la holográfica, en la cual, el bebé emite una palabra haciendo referencia al significado de toda una oración y la acompaña de gestos comunicativos. Adquiere nuevas palabras utilizando un ritmo rápido y aprende a asociar un significado completo a cada palabra. El bebé mediante su desarrollo aprende a asociar palabras y objetos completos, no palabras y partes de objetos. En esta etapa, el niño comienza con las palabras monosílabas para, posteriormente, combinar varias sílabas. El niño repite estas palabras ya que son reforzadas por el adulto.

Por último, la última etapa del niño en relación con la lengua oral es la etapa telegráfica. El niño emite combinaciones de dos palabras, siendo su orden correcto, debido a que no utiliza palabras funcionales como artículos, complementos, etc. En esta etapa se inicia el diálogo como medio para aprender.

Puesto que esta última etapa es la que más nos puede aportar para el desarrollo de nuestro trabajo, creemos que es necesario realizar varias tablas en las que se ejemplifique, en primer lugar, la evolución por meses y, posteriormente, las fases que se pueden apreciar en estos:

Tabla 1. Evolución del lenguaje (12-24 meses)

| MESES | LENGUAJE |
|-------------|---|
| 12 meses | Su vocabulario se limita a la pronunciación de dos o tres palabras, ya comprende y reclama los objetos mediante la expresión oral o gestos. |
| 13-15 meses | Su comprensión aumenta y adjudica a algunos objetos el nombre de estos. |
| 15-18 meses | Su vocabulario cada vez es más rico, es capaz de pronunciar 5 palabras, incluyendo su nombre. En este momento mediante la observación y el contacto con los libros es cuando se inicia su primer interacción con el mundo de la literatura. |
| 18-21 meses | En esta etapa se interesa por el nombre de las cosas, ampliando más su vocabulario y siendo capaz de pronunciar unas 10 palabras. |
| 21-24 meses | Comprende y responde a las órdenes, es capaz de formar frases gramaticales. |

Además, como hemos mencionado anteriormente, en la etapa telegráfica aparecen varias fases en la evolución del lenguaje del niño, que quedan resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 2. Fases en la evolución del lenguaje

| FASE | LENGUAJE | EJEMPLO |
|--------------------------------------|--|-----------------------------|
| FASE I. (2 años) | Combina dos y tres palabras, siendo la longitud media del enunciado 1,75. | "Toma un <i>sapatito</i> ." |
| FASE II. (2 años y medio, 3 años) | Aparecen regularmente las palabras funcionales como artículos, marcas verbales, sujetos tácticos 2 años: su articulación es influenciada por el medio que le rodea y es capaz de nombrar tres o cuatro imágenes de un dibujo. 3 años: inicia su primer aprendizaje en la lectura y muestra interés por contar historias. | "Ya he <i>hagado</i> pipi." |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| FASE III. (3 años, 3 años y medio) | Aparecen los primeros verbos auxiliares | “He hecho cosas de jugar” |
| FASE IV. (3 años y medio, 4 años) | Aparecen las primeras oraciones compuestas (de relativo, coordinadas y completivas) | “Tengo un caramelo que está encima de la mesa” “Es que tengo pocos” |
| FASE V. (4-5 años) | El niño comienza a utilizar oraciones compuestas (temporales, condicionales) | “Cuando eras pequeño, tenías un pijama azul.” “Si te echo agua, te mojaré mucho” |

Una vez explicadas las distintas fases por las que pasa el niño antes de iniciarse en la lectoescritura, ya podemos saber desde donde partimos y los conocimientos previos que poseen los alumnos, según la edad que tengan, para poder así partir de las necesidades de los alumnos en el momento de aprender a leer y a escribir.

2.2.2. Dos vías de acceso al léxico

Según Cuetos (1991, citado en García Vidal, 2000, pp. 54, 58-64, 151-152, 241; y Salvador Mata, 2005, pp. 26, 35, 68-69) disponemos de dos vías para acceder al significado de las palabras escritas: la vía léxica (visual o directa) y la vía subléxica (indirecta o fonológica).

La vía léxica (visual o directa), nos permite leer las palabras accediendo directamente a la representación o imagen que tenemos almacenada de nuestra memoria a largo plazo o léxico visual, es decir, podemos leer directamente y saber qué respuesta es la correcta, aunque no exista una representación semántica.

La lectura por esta ruta supone los siguientes procesos:

1º- Análisis visual de la palabra escrita, es decir, global.

2º- Identificación de la representación correspondiente en el léxico visual.

3º- Activación del significado asociado a ello en el sistema semántico.

4º- Activación de la representación “sonora” correspondiente en el léxico fonológico.

5º- “Repaso” de la representación fonológica activada en la MCP (Memoria a Corto Plazo) hasta ser enviada, si es el caso, al programa de articulación.

6º- Activación del programa de articulación y consiguiente lectura oral de la palabra.

En este método influye el contexto del alumno, reconociendo rápidamente palabras que le rodean, pudiendo anticipar las palabras que precederán a aquella que está leyendo. Por el contrario, las pseudopalabras, o palabras inventadas, no le son permitidas leerlas a través de esta ruta, ya que carecen de representación.

La vía subléxica (indirecta o fonológica), es la más utilizada cuando los niños se inician en el aprendizaje de la lectura. Nos permite leer las palabras transformando la letra en su grafema y fonema correspondiente, se podría leer

cualquier palabra, conocida o no, que siguiese las reglas de conversión grafo-fonética de nuestro alfabeto.

Para Coltheart (1986, citado en Mallaupoma Dávila, 2012, p. 8), esta nueva ruta incluye los siguientes procesos:

1. A través del análisis grafémico se encarga de separar los “grafemas”, y no las letras que componen la palabra.
2. Asignación de fonemas: es el proceso por el cual asignamos a cada grafema el fonema que le corresponde a la escritura, aplicando la regla de conversión grafema-fonema, e identificando el fonema como tal.
3. Unión de los fonemas: el primer paso consiste en identificar el fonema, con la MCP, y a este se le añade otra grafía formando así una sílaba o palabra. Los lectores hábiles tardan más tiempo de lo habitual en decodificar la sílaba o palabra, leyendo así con una lectura silabeante.
4. Programa articulatorio: a través de las órdenes enviadas al aparato articulador, reproducimos oralmente la palabra.
5. Análisis auditivo del propio output oral: la palabra anteriormente recitada pasa a ser una palabra oída.
6. El análisis auditivo se encarga de activar la representación en el léxico auditivo.
7. La representación del léxico auditivo se activa a la vez que el sistema semántico, produciendo en el alumno una comprensión de lo leído.

8. A través del sistema semántico se accede al significado de la palabra, activando léxico fonológico y articulatorio.

Varios trabajos (Rubenstein y Lewis, 1971, citado en Alegría, p. 86; y Cuertos, 2008, pp. 21-22) muestran que el lector hábil no abandona la vía indirecta. Además, la diferencia principal entre “buenos” y “malos” lectores se sitúa según la utilización de esta vía, es decir, los primeros la utilizan más eficazmente que los segundos, los cuales se ven forzados a utilizar la vía directa.

En resumen, las dos vías posibles de acceso al léxico funcionan de forma paralela y es incorrecto pensar que la vía directa reemplaza a la indirecta en los buenos lectores. Por el contrario, la ventaja de los “buenos” lectores no es causa de una utilización más frecuente o más eficaz de la vía directa, sino más bien de la indirecta. El origen de esta diferencia se sitúa en el nivel de comprensión del principio alfabético, resumido en páginas anteriores.

2.3. Factores que pueden provocar dificultades en la lectura o la escritura

Existen diferentes causas, siguiendo a Das, Garrido y otros (2001, pp. 38-39), que se asocian directamente a la dificultad que tienen los educandos durante su periodo escolar para adquirir las primeras nociones de lectura, entre ellas, las asociadas al desarrollo de las funciones ejecutivas.

A continuación, explicaremos algunos factores que están estrictamente relacionados con la correcta adquisición de la lectoescritura. El primero de ellos es el sueño, el cual es la actividad más importante que realiza el cerebro durante

la infancia temprana. Como afirman diferentes estudios electrofisiológicos, privar del sueño a los niños tiene un impacto directo en el rendimiento que estos presentarán en el aula. Así pues, se recomienda que los niños en edad escolar duerman unas 10 horas diarias y mantengan una rutina nocturna para evitar situaciones de hiperactividad o problemas conductuales.

Otro factor importante es la metodología que se utiliza en la escuela. Dependiendo del método utilizado en esta se crea una motivación en los alumnos, o, por el contrario, se produce el desinterés de los alumnos por aprender a leer o escribir.⁴

Por otra parte, aunque no parezca tener una relación directa con el aprendizaje de la lectoescritura, sí influye en este la actividad física realizada por el alumno, ya que, al practicar ejercicio físico, se regulan los factores neurotróficos (encargados de la supervivencia de las neuronas), mejorando así el rendimiento académico, la precisión de respuesta, el aprendizaje de un nuevo vocabulario, y aumentan los niveles de dopamina y epinefrina (adrenalina).

Uno de los factores que más está relacionado con el aprendizaje de la lectoescritura es el bilingüismo. Los alumnos cuyo entorno es bilingüe o multilingüe exigen a sus funciones ejecutivas un esfuerzo mayor, teniendo que inhibir un lenguaje cuando utilizan el otro, aprendiendo a seleccionar cuál de los dos es el más adecuado, dependiendo del contexto y entorno. Diamond (1985, citado en Das, Garrido, y otros, 2001, p. 39) realiza un estudio en el que

⁴ En un apartado posterior de este trabajo, referido a la metodología, haremos un examen más exhaustivo sobre este tema. (v. 3. Metodología)

demuestra que las regiones del lóbulo frontal están más activas durante el proceso de comunicación del habla en personas bilingües que monolingües.

Los niños bilingües durante la etapa de Educación Infantil tienen un vocabulario limitado y pobre en cada idioma. Deben ser capaces de inhibir las distracciones que genera el ambiente, seleccionar la información más relevante, y cambiar su foco de atención con mayor rapidez que los niños monolingües. Estos niños bilingües son capaces de realizar significativamente mejor una batería de pruebas de funciones ejecutivas que los niños monolingües (hablamos, únicamente, de las tareas que requieren inhibir estímulos irrelevantes).

Para finalizar, haremos referencia a los factores madurativos. El concepto de madurez para el aprendizaje escolar se refiere, esencialmente, a la posibilidad de que el niño, en el momento de su ingreso en el sistema escolar, posea un nivel mínimo de desarrollo evolutivo físico, psíquico y social que le permitan enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias. La madurez se construye gradualmente gracias a la interacción de factores internos y externos.

2.3.1. Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Debemos conocer las dificultades que pueden tener los alumnos de Educación Infantil con respecto a la lectura y la escritura. Así pues, siguiendo a Gil Vera (2009, pp. 202-204), las vamos a dividir en tres bloques claramente diferenciados: a) dificultades en el aprendizaje de la lectura; b) dificultades en el

aprendizaje de la escritura; y c) principales retrasos en lectura y escritura.

Tabla 3. Dificultades en el aprendizaje de la lectura

| a) DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA | | |
|---|--|--|
| DENOMINACIÓN | DESCRIPCIÓN | MANIFESTACIONES |
| Dislexias adquiridas | Alteraciones de algunas habilidades lectoras producidas por lesiones cerebrales. | Déficit en el procesamiento léxico; comprensión asintáctica y afasia semántica. |
| Dislexias evolutivas | Dificultad específica para la lectura, a pesar de la instrucción, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural. | Déficit en los procesos perceptivos, en el reconocimiento de las palabras y en el procesamiento sintáctico. |
| Dislexia superficial | Dificultad de identificación visual. Falla la ruta de identificación visual. | Dificultad para reconocer palabras familiares, fáciles y frecuentes. |
| Dislexia fonológica | Dificultades de identificación fonológica (asociación fonema-grafía). | Dificultades para la segmentación de palabras y para la asociación fonema-grafema. Déficit en el desarrollo de la conciencia fonológica. |

Tabla 4. Dificultades en el aprendizaje de la escritura

| b) DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA | | |
|---|---|--|
| DENOMINACIÓN | DESCRIPCIÓN | MANIFESTACIONES |
| Disgrafías adquiridas | Dificultades originadas por alteraciones cerebrales | Afasia dinámica: falla la planificación de mensajes. Agramatismo: fallan estructuras sintácticas. Disgrafías centrales: falla el proceso léxico. Disgrafías periféricas: fallan los procesos motores. |
| Disgrafías evolutivas | Dificultades para aprender a escribir | Problemas de tipo motóricos. Problemas de tipo lingüísticos. Problemas de tipo semántico. |

Tabla 5. Retrasos en la lectura y la escritura

| c) RETRASOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA | | |
|--|--|--|
| DENOMINACIÓN | DESCRIPCIÓN | MANIFESTACIONES |
| Retrasos en la lectura | Dificultades en el aprendizaje de la lectura debidas a carencias en el ambiente sociocultural o educativo. | Silabeo, omisión de fonemas, inversión o trasposición del orden de la sílaba, añadido de fonemas, uniones y separaciones inadecuadas, confusión de letras, incomprensión de palabras del vocabulario básico, falta de motivación y expectativas. |
| Retrasos en la disgrafía motriz | Falta de ejercitación caligráfica o de cuidado y atención educativa. | Ilegibilidad caligráfica, irregularidad de los trazos, irregularidad del tamaño de las letras, espaciamentos inadecuados, etc. |
| Retrasos ortográficos (disortografías) | Dificultades en el aprendizaje de la escritura debidas a carencias en el ambiente sociocultural o educativo. | Sustitución de un grafema por otro, omisiones de grafemas, adiciones, confusión de grafías, alteración de la secuencia. |

Debemos tener en cuenta que no todos los alumnos poseen el mismo nivel cognitivo y, por lo tanto, pueden presentar una serie de dificultades o retrasos que nosotros, como futuros docentes, debemos reconocer para, así, poder ayudarles a superarlos satisfactoriamente.

2.3.2. Las dificultades perceptivas y su influencia en la lectura

Siguiendo a Alegría (1985, p. 80) se suele pensar que las dificultades en la lectura son de origen perceptivo-visual, puesto que si un niño tiene dificultades para aprender a leer es porque sus mecanismos para recibir información por la vía visual son insuficientes. El texto se compone por signos gráficos u ortográficos mediante los cuales se accede al mensaje para poder analizarlo correctamente, por lo tanto, un fallo a este nivel provocará

dificultades de comprensión. Muchas veces, el lector tiene dificultades con la organización espacial (los-sol). Esta teoría tiene una influencia considerable a nivel pedagógico y terapéutico pero, a nuestro parecer, tiene una relación muy lejana con el aprendizaje de la lectura. Liberman (1982, en Alegría, *op. cit.*, pp. 80-81) cree que se ignora que personas con una visión y coordinación visomotora excepcionalmente buenas, como algunos deportistas, son pésimos lectores, mientras que sus familiares más cercanos, incapaces de botar una pelota, son lectores de gran habilidad.

Así pues, como conclusión, debemos añadir que, aunque las dificultades perceptivas puedan influir en las habilidades lectoras de los niños no es un requisito indispensable, ya que si un alumno tiene baja visión no por ello será un peor lector que otro con una visión normal, por ejemplo.

2.4. El papel de los padres en el aprendizaje de la lectoescritura

Las personas tienen distintas formas de comunicarse, entre ellas, está el habla como primera forma para comunicarse, la cual da origen a la escritura, que es la que posibilita que se guarde toda la información que se desee. A continuación, escribimos una cita de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002, p. 13) que define claramente la afirmación anterior:

El lenguaje escrito forma parte de la realidad en la que el niño se desarrolla, hay lenguaje escrito en la calle, en la ropa, en las bolsas del supermercado, en carteles, en los autobuses, en las tiendas, etc., pero es necesario que vea a los adultos utilizar activamente el lenguaje escrito para interesarse por él.

Así pues, siguiendo a Belalcázar Pérez, L. y Delgado Caicedo, Á. (2013, pp. 422-424) podemos afirmar que el rol que lleva a cabo la familia durante el aprendizaje del lenguaje escrito, sería el método a través del cual los niños relacionan los estímulos externos (letreros, revistas, etc.) y el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Además, los hábitos en lectura y escritura que tienen los padres influyen favorablemente en el rendimiento de sus hijos. Por ejemplo, si el niño observa en su casa cómo sus padres analizan e interpretan todo lo que está escrito, se motivará también con ellos para seguir progresando en la lectura y la escritura, hecho que conlleva a que los niños decidan aprender y conocer nuevas cosas, como acudir a las bibliotecas.

Otra forma de potenciar en los niños el interés por la lectura y la escritura es dialogar en casa sobre lo acontecido durante la jornada, permitirle al niño que exprese sus miedos, realizar juegos de palabras; en definitiva, motivarlos para que sientan ganas de seguir participando en actividades relacionadas con el lenguaje escrito. A continuación, escribimos una cita de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002, p. 16) que define dicha motivación a la perfección:

El sentimiento de las primeras lecturas conjuntas, el placer que provoquen en los niños, la emoción que produzcan, el bienestar que experimenten en las distintas situaciones de lectura, el tono afectivo que rodee la situación de leer, marcarán la motivación de los niños hacia los libros y la lectura. También se verá influida por el contexto más amplio, por un ambiente que les invite o les aleje de los libros. En un principio será una motivación externa: atención de los adultos, situación de juego, refuerzo afectivo de los

padres y/o profesor..., pero necesariamente debe transformarse en una motivación interna, en el placer de leer por leer.

De esta manera, se logra que el niño no limite la lectura únicamente al colegio, sino que conserve el hábito de leer, y siga deleitándose de esta y compartiendo este hábito con las personas más allegadas a él.

Como hemos mencionado anteriormente, los padres deben actuar como modelos lectores en la vida de sus hijos, siendo importantes modelos de referencia, para así conseguir que los niños adquieran el hábito de la lectura, imitando dicha conducta. Es necesario llegados a este punto, aclarar que un modelo lector es aquel que fomenta la lectura con su hábito, conoce autores y disfruta de ella, y contagia ese hábito al niño. La lectura no es algo que debe ser impuesto, por ello, podemos presentarla a nuestros educandos como una actividad alternativa de diversión para sus momentos de ocio y de descanso.

Por otra parte, los padres deben estar altamente comprometidos, pues debe formarse un grupo de trabajo entre el centro escolar y los propios padres, ya que ambos influyen en la educación de los niños. Los padres, junto con la escuela, desempeñan un papel muy importante en favorecer el interés y facilitar la lectura a los niños. La lectura se puede fomentar no solo leyendo, sino interactuando con el niño, y si esta se encuentra integrada en el ámbito familiar, será más fácil transmitir este modelo generando buenos lectores.

El hábito de la lectura debe inculcarse en edades muy tempranas, utilizando la gran variedad de libros existentes, como libros para el baño, sistemas multimedia de aprendizaje de la lectura, cuentos, libros para leer y

colorear, libros sobre diversos temas e, incluso, revistas infantiles. Es importante que los libros estén al alcance de su mano, en el salón, en el baño, en su habitación.

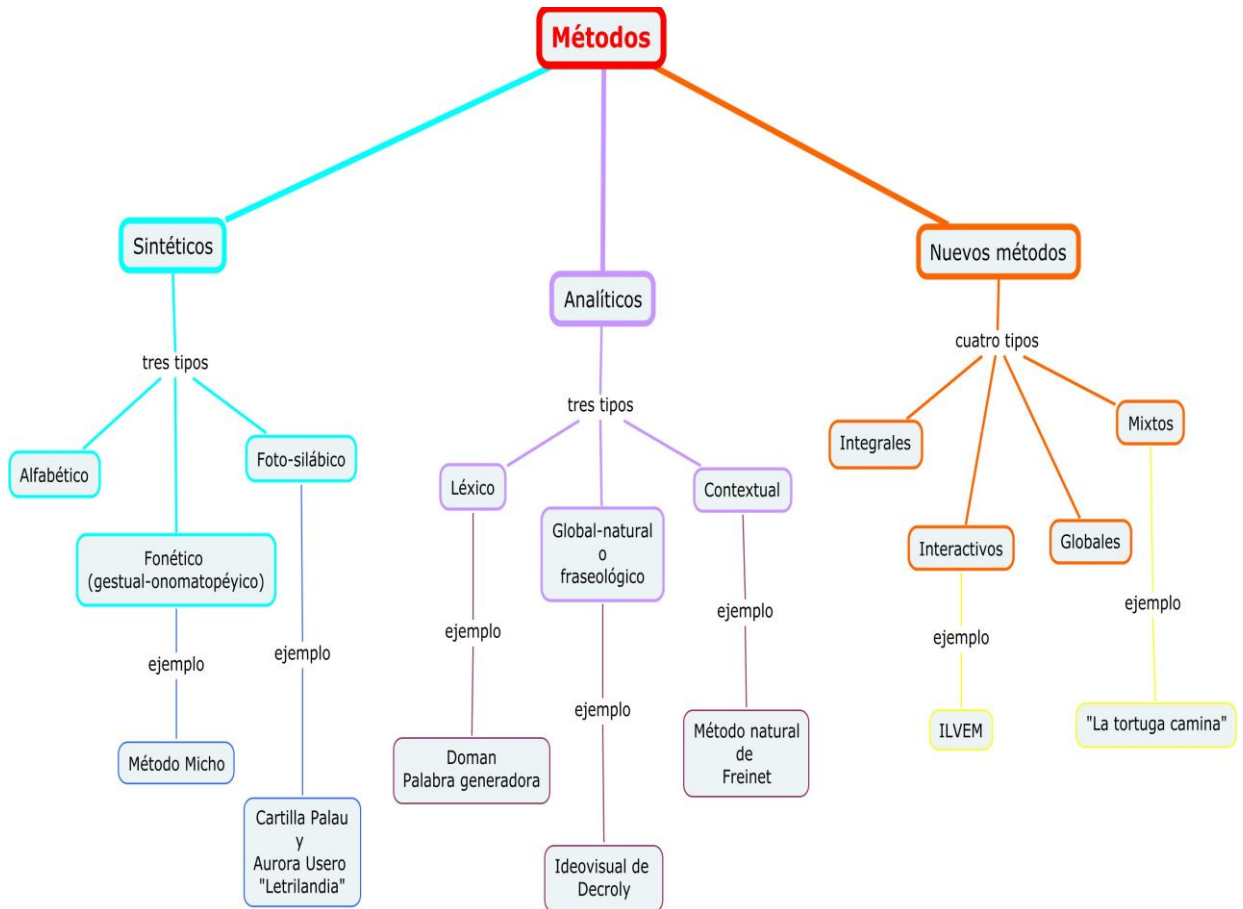
En resumen, la tarea de los padres es fundamental. La lectura diaria con los hijos, a ser posible antes de irse a dormir, es una buena manera no solo de fomentar la lectura, sino de estrechar vínculos afectivos entre padres e hijos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Clasificación de los métodos de lectoescritura

Procedemos, a continuación, a analizar los distintos métodos con la finalidad de comprobar la evolución de estos en relación con las metodologías utilizadas actualmente para, así, poder elegir el método que mejor se adapte a los alumnos. En la actualidad y siguiendo a autores como García Padrino, Medina y Aceña (1988, pp. 561-592); Briz Villanueva (2003, pp. 217-262); Prado Aragonés (2004, pp. 198-206) se conocen tres tipos de métodos: de proceso sintético, de proceso analítico y los nuevos métodos.

En el siguiente mapa conceptual avanzamos la información que aparecerá en las siguientes páginas:



3.1.1. Métodos de proceso sintético

Los métodos de proceso sintético o tradicional son los más antiguos (de ahí la nomenclatura de “tradicional”). Se basan en un sistema ascendente, que va de la letra a la sílaba, y de la sílaba a la palabra, es decir, de la parte al todo. En primer lugar, se enseña el sonido (fonema) y este se une a grafemas (letras) para formar sílabas. Una vez que está hecha la unión, las sílabas se unen entre sí para formar las palabras. Finalmente, las palabras se relacionan entre sí para formar frases simples (proceso de descodificación). Dentro del método sintético existen tres tipos diferenciados: el alfabético, el fonético y el silábico.

El primero de ellos es el alfabético, que se basa en el aprendizaje del

nombre de cada letra separada de su fonema. La asociación auditivo-bucal es mecánica. Una vez que se dominan las letras se aprenden sílabas sencillas que pueden formar palabras o no. Este método se utiliza muy poco en la actualidad, ya que al pasar del reconocimiento e identificación de cada una de las letras a la formación de sílabas hay que eliminar articulaciones y fonemas.

El segundo método de proceso sintético es el método fonético, en el cual, se estudian las letras por los fonemas que representan y no por los grafemas. Un ejemplo de ello puede ser: la /s/ se aprende como 'sssss'. Más tarde, se relaciona con la grafía a trabajar. Comienza por las vocales para, posteriormente, asociar las letras a sus fonemas correspondientes. La relación grafema-fonema es muy importante, ya que el alumno debe reconocer el sonido al que equivale cada letra para poder formar sílabas, palabras o frases. Este método se considera idóneo para que los niños aprendan a leer, ya que es de gran ayuda para que los niños comprendan con una mayor facilidad la relación entre fonema y letra. Pero, por otra parte, se suele criticar basándose en que a la edad de 4-5 años los alumnos no tienen interiorizado el concepto de fonema.

El **método "Micho"** (Martínez Belinchón, *et al.*, 1985) es un método de lectoescritura gestual (v. anexo 1), en el cual se asocian los distintos grafemas que usamos del alfabeto español con diferentes movimientos de nuestro cuerpo ejecutados por el docente, para que así los niños tengan una relación semiótica entre ambos conceptos. Esta asociación permite a los alumnos captar la lectura por la ruta visual, ofreciendo un apoyo extra a aquellos que tienen dificultades para aprender a leer al mismo ritmo que sus compañeros.

El libro que se usa para el aprendizaje de este método se basa en las peripecias de tres gatos. En cada aventura aparecen los distintos fonemas que componen el abecedario. Así pues, a través de las aventuras de los personajes, conseguimos motivar a los alumnos, logrando que muestren interés por las historias y que vean la lectura como una tarea divertida y agradable.

El material necesario para llevar a cabo el método onomatopéyico con el libro “Micho” son cartulinas con las graffías y sonido de las letras, cuaderno, lápiz y cartilla “Micho”. Por último, las características pedagógicas que encontramos en este método son:

- a) Este tipo de lectura se basa en el proceso de aprendizaje y en la búsqueda de la perfección de signos gráficos.
- b) Durante esta etapa el niño aprende el reconocimiento de palabras y una mayor rapidez en las combinaciones de letras y sílabas.
- c) Utiliza una metodología basada en el movimiento muscular del aparato bucofonatorio y en el estudio del fonema.
- d) El libro asocia la relación directa existente entre el dibujo, imágenes, la letra que se estudia y la aventura correspondiente.

En tercer lugar, tenemos el método silábico. Las sílabas son segmentos aislables fonéticamente, pronunciables y reconocibles mediante la audición, así pues, esta tarea se precisa para leer y, sobre todo, para aprender a leer en el sistema alfabético. De ello se derivan los métodos silábicos. Al igual que en los métodos anteriores (alfabético y fonético), en un primer lugar, se asocian las

vocales con las consonantes, partiendo de la sílaba; después, se asocian las sílabas que forman palabras y, finalmente, se realizan frases sencillas. Este método conduce al silabeo ya que, al enseñar las sílabas aisladas del contexto, carece de comprensión, pues las palabras están rotas en sílabas.

Varios ejemplos de ello, son la Cartilla Palau (v. anexo 2) y “El país de las letras”, de Aurora Usero (v. anexo 3), surgido en los años 90. Ambos los comentaremos a continuación.

El primer método de aprendizaje fotosilábico que explicaremos es el **método Palau** (Carril Martínez, 2008, pp. 11-12) Fue creado en el año 1954, debido a la campaña que hubo contra el analfabetismo en España y puesto en marcha por el Ministerio de Educación. Palau⁵ pidió una excedencia laboral para ir por las escuelas de toda España a enseñar su método. Este método fue traducido a diferentes idiomas y empleado en Portugal, Alemania, Francia e Italia, aunque ha ido evolucionando a lo largo de los años, debido a que se ha ido adaptando a los nuevos tiempos.

Este método es el silábico, o fotosilábico, puesto que el aprendizaje se inicia a partir de la sílaba o al asociar la sílaba a un dibujo cuyo nombre empieza por esa sílaba. Primordialmente, se utiliza un tipo de letra manuscrita para, posteriormente, pasar a la letra de imprenta. La técnica utilizada se basa en la unión de los dibujos a las grafías de las sílabas correspondientes. Para trabajar

⁵ Antonio Palau fue, entre otras cosas, maestro nacional, doctor en Derecho, escritor, pedagogo, pintor y escultor. En 1954, ideó un ingenioso método fotosilábico de técnicas rápidas para enseñar tanto lectura como escritura.

este método se comienza presentando las vocales: a, e, i, o, u; posteriormente, se enseñan las consonantes con las que más palabras podremos llegar a formar: m, t, n, p...; después se introducen sílabas inversas y, por último, las letras y sílabas más difíciles: ll, y, ch, z, ce, ci, g, j, ge, gi, x, ñ. Para finalizar con este método, debemos añadir que la actividad principal se basa en la lectura de la cartilla, ayudándonos de los dibujos.

El **método letrilandia**⁶, cuya autora es Aurora Usero, es un método creativo con el que los niños aprenden el proceso de la lectoescritura. Su principal particularidad está en la representación de las letras convertidas en personajes de un mundo imaginario, así, a través de los cuentos se consigue motivar a los alumnos. A través de estos pequeños cuentos, los alumnos empiezan a conocer el sonido de las letras, además de aspectos más complicados de nuestra lengua, de una forma muy amena y fácil. Se trata de un método sintético, ya que va del aprendizaje de los fonemas a las palabras.

La forma de trabajar con este método es la siguiente:

- Estudio de letras o fonemas asociados, frecuentemente, al dibujo de algún objeto familiar que empiece por esa letra. Es de gran importancia la discriminación de grafías y sonidos.
- Combinación de letras para formar sílabas.
- Identificación de palabras que se van formando con las sílabas aprendidas y asociación con su significado.

⁶ Más información en: <http://leoymeducoparaprender.blogspot.com.es/2014/03/metodo-de-lectura-letrilandia-autora.html>

- Lectura oral de pequeñas frases formadas a partir de las palabras conocidas.

Por otra parte, los materiales que se utilizan en este método son: un libro con cuentos, un CD que incluye canciones con las letras, una guía didáctica y diversas fichas de lectura.

Se trata de un método muy utilizado en las aulas, puesto que gusta a los niños al tener que asociar una letra a un personaje. Por ejemplo, la "f" es el "bombero" y, en cada letra, en la parte inferior aparece un camino donde se debe unir la letra que se está trabajando con cada vocal para formar distintas sílabas.

Con este libro se fomenta la participación del niño, el descubrimiento, la atención, la reflexión... a la hora de plantear diversas hipótesis sobre las aventuras de los personajes principales, utilizando una metodología constructivista.

Según la autora este método tiene unas características que lo hacen diferente al resto y sirve para que los niños, con o sin necesidades educativas especiales, aprendan. Dichas características son:

- 1.- Conseguir que los niños sean felices aprendiendo, un proceso complejo.
- 2.- Procurar su integración a la clase, de manera que se sientan a gusto y deseen pasar su tiempo en ella.

- 3.- Lograr que valoren positivamente las tareas escolares como preparación a su futura vida de estudios.
- 4.- Tratar de extraer conceptos de los niños, en lugar de darles una enseñanza construida, ayudándoles a desarrollar capacidades.
- 5.- Poner énfasis y preocupación en los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales).
- 6.- Potenciar el papel del niño como protagonista y, al mismo tiempo, ayudarle a encontrar su lugar en el grupo.
- 7.- Desarrollar valores que faciliten su integración en la comunidad escolar: respeto, diálogo, cooperación, comprensión, cuidado del entorno, etcétera.

3.1.2. Métodos de procesos analíticos y globales

En cuanto a los métodos de procesos analíticos o globales, estos se basan en la enseñanza directa de palabras, asociando estas con su significado, sin la intervención de ningún principio alfabético. Estos métodos parten de la palabra dentro de la oración (comprensión) y de esta al fonema y grafema; pasando de las unidades más complejas a las más sencillas (procesamiento descendente).

Al igual que el método sintético, el método analítico tiene tres subtipos: el léxico, el global-natural, o fraseológico, y el contextual.

El primero de ellos es el léxico, y presenta al niño una serie de palabras significativas para este (su nombre, el de sus compañeros, nombres de objetos,

etc.) acompañadas de dibujos, para que el niño pueda relacionar cada palabra con la imagen. La mayoría de las personas reconocen los objetos antes de distinguir sus componentes o elementos. La secuencia que se seguiría es la siguiente:

- a) Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma.
- b) Lectura de palabras.
- c) Descomposición de palabras en sílabas.
- d) Recomposición de la palabra.
- e) Combinación de las sílabas para formar nuevas palabras.
- f) Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

A continuación, describiremos una serie de métodos que se sitúan dentro de los procesos analíticos o globales como son el método de palabras generadoras (v. anexo 4), método Doman (v. anexo 5), método ideovisual de Decroly (v. anexo 6) y el método natural de Freinet (v. anexo 7).

El primer método que describiremos, siguiendo a Magdalena Gil Vera (2009, p. 192), será el **método de palabras generadoras**. En dicho método, en primer lugar, se leen las palabras completas, después las descomponemos en sílabas y, a su vez, estas en letras, que serán el último elemento que se estudie. Se parte de una serie de palabras elegidas que son las directrices de todo el trabajo posterior. A través de estas palabras, se trabajan todas las letras del

abecedario, y hacen referencia tanto a objetos como a personas relacionadas con el alumno. Además, normalmente, estas palabras van acompañadas de imágenes y son palabras cortas y fáciles de pronunciar.

Este método nos ofrece la posibilidad de adornar las paredes del aula con unas láminas en las cuales están escritas las palabras acompañadas de la imagen. Este decorado se mantiene durante un tiempo para conseguir que los alumnos se familiaricen con estas palabras antes de analizarlas.

Para finalizar, queremos añadir que este método nos ofrece una serie de ventajas como las siguientes: es adecuado para aplicarse de forma individual, la lectura en castellano se puede aprender con pocas palabras generadoras, despiertan el interés del niño, alcanzan una mayor velocidad lectora y favorece la comprensión.

El segundo método global que resumimos es el **método Doman**⁷, el cual propone la enseñanza de la lectura a través de los bits, imágenes de palabras con letras grandes, claras e impresas, de color rojo, que van cambiando a letras de tamaño normal y de color negro. Al comienzo de la lectura son de mayor tamaño porque la vía visual de los niños no puede distinguir la letra pequeña; el tamaño es reducido a medida que esta vía visual madura. Este método hace referencia a la enorme capacidad que se tiene para aprender y almacenar datos en niños pequeños. El sistema educativo actual dedica, en su mayor parte, a enseñar al niño a leer a partir de los cinco años, a esa edad, la plasticidad del cerebro está decreciendo. Por el contrario, esta metodología no se centra en los

⁷ Más información en: <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-etapa07.htm>

5 años como edad de aprendizaje, sino que, a diferencia de la enseñanza habitual (aprendizaje de vocales o sílabas), se empieza por palabras o partes de estas para seguir con frases, oraciones, cuentos y textos, es decir, de la misma forma que aprendemos a hablar.

El siguiente método analítico es el global-natural o fraseológico, mediante el cual los niños proponen frases significativas para ellos en relación a la temática del habla (parte de un diálogo o conversación). Las frases son escritas en una cartulina por el maestro y colocadas en un lugar visible del aula. La frase es la unidad lingüística natural, que los habitúa a leer inteligentemente. Es muy importante la localización, memorización y simbolización de la frase a través de la observación. Esto potencia el descubrimiento personal de los niños inducido por el maestro, incrementa el placer y la curiosidad.

Un ejemplo más de los métodos globales es el **método ideovisual de Decroly** (Gil Vera, 2009, p. 193), el cual se asienta en los principios de globalización e interés, es decir, va de lo más fácil a lo más difícil y tiene preferencia por la percepción visual frente a la auditiva. Al centrarse mayormente en la percepción visual desatiende la percepción auditiva y, por lo tanto, se produce una reducción de textos y palabras claves, limitando la adquisición personal del niño y olvidando la relación existente entre lenguaje oral y escrito.

Según Mialaret (1979, citado en Gil Vera, 2009, p. 193), las etapas de aplicación y las características psicopedagógicas de este método son:

- Preparación de las adquisiciones globales a partir de palabras vivenciadas.
- Adquisiciones globales a partir del reconocimiento global de frases.
- Explotación del material a partir de sustituciones de palabras en frases, variaciones de género y número y sus repercusiones sintéticas, etcétera.
- Análisis y lectura de palabras, a partir de comparaciones, clasificaciones, analogías, diferencias, etcétera.
- Productos del análisis, que recoge la actividad del niño.

El último método analítico del que vamos a hablar es el contextual. Su ventaja radica en el interés que provoca el texto y los comentarios sobre este en los alumnos; pero también tiene un inconveniente, ya que los alumnos, al intentar leer, hacen coincidir su lectura con lo que ellos creen que dice el texto y no con lo que realmente representa.

Un ejemplo de método analítico contextual es el **método natural de Freinet** (1896-1996, citado en Gil Vera, 2009, pp. 193-194), a través del cual se estudia la lectura a partir de la escritura. Para este método la lectura es simplemente un medio de comunicación. Se implanta un texto basado en las motivaciones y experiencias del alumno y en actividades relacionadas con el lenguaje oral. Este texto sirve como inicio para realizar copias, reconocer palabras e iniciarse en el proceso de lectura mediante el cual el alumno descubre similitudes y diferencias hasta conseguir el sistema que mejor se adapta a su propio ritmo.

3.1.3. Los nuevos métodos

Para finalizar la clasificación de los distintos métodos de lectoescritura pasaremos a analizar los nuevos métodos.

Los nuevos métodos dan prioridad a la función visual, se basa en lecturas ideovisuales que priorizan el significado y la lectura comprensiva antes que el mecanismo de lectura. Según el aspecto predominante pueden ser analíticos, sintéticos o equilibrados. Son muy motivadores para los alumnos. Hay distintos tipos de nuevos métodos del aprendizaje de la lectoescritura: los *integrales*, los *interactivos*, los métodos *globales* y los *mixtos*.

El primero de ellos es el método integral, en el cual los niños sienten la necesidad de aprender a leer y escribir. Para facilitar el aprendizaje se les proporcionan textos reales de su entorno y se evita la enseñanza directa de palabras o sílabas. El maestro guía a los alumnos que cooperan entre sí. Los niños no deletrean simplemente, sino que aprenden enunciados.

En segundo lugar, se encuentran los métodos interactivos, que tratan de estimular la lectura desde una edad precoz, no se espera a que el alumno alcance la madurez para leer, sino que es la lectura la que le lleva a madurar. Para llevar a cabo este método se utilizan recursos visuales (tarjetas con palabras) que el maestro pronuncia con voz clara. Además, el uso de las TIC nos facilitará el trabajo, ya que nos ofrece la posibilidad de usar pizarras interactivas, e-books, etcétera.

Uno de estos métodos interactivos es el **método ILVEM**⁸, cuyo objetivo principal es convertir al estudiante en un alumno eficiente (v. anexo 8). La lectura es una actividad espontánea que el niño realiza a través de su curiosidad natural. Lo más adecuado es aprender jugando, por eso se creó el método ILVEM, que es un curso-juego que se realiza por internet con la ayuda de los padres. El niño comienza con palabras de su vocabulario cotidiano y acaba con palabras desconocidas por él. Las letras aparecen en color y en un tamaño adecuado para la capacidad visual del niño. El vocabulario habla sobre asuntos familiares del niño (cuerpo, hogar, juegos), y acaba visionando la lectura de libros ilustrados. Este método se divide en siete etapas:

1. Adaptación visual a la palabra escrita.
2. Vocabulario del esquema corporal.
3. El mundo que me rodea.
4. La formación de frases
5. El primer libro
6. Di "sí" en colores
7. El abecedario

En tercer lugar, se encuentran los métodos globales que llevan los procesos del habla a la lectoescritura. Reconocen frases y oraciones y, después, las palabras (de lo más complejo a lo más simple).

⁸ Más información en: <http://www.ilvem.com>

Por último, el cuarto método es el método mixto, el cual combina tanto el método sintético como el analítico. A través de este se pretende sintetizar los dos modelos de procesamiento, tanto el ascendente como el descendente. Enseñan simultáneamente la percepción global y el análisis fonológico. Se trata de métodos activos que favorecen el acceso al léxico, utilizando tanto una ruta visual como una fonológica. Se suele pensar que son el mejor método, ya que utiliza mecanismos sintéticos y analíticos, pero no siempre es así.

Un ejemplo de método mixto es el que presenta Castañar Payá (citado en Gil Vera, M. 2009, p. 195) en “**La tortuga camina**” (1989), a través del cual se ofrecen diferentes actividades encaminadas al desarrollo de los aspectos madurativos y la motivación, para, posteriormente, partiendo de canciones y cuentos, introducir el aprendizaje de las vocales.

Por otra parte, el aprendizaje de las consonantes se realiza a partir de varias palabras que los alumnos deberán analizar, descomponiéndolas en sílabas y letras, para, luego, volver a unirlas formando nuevas palabras. A través de este método, se trabaja la comprensión, la motivación y el reconocimiento de letras y fonemas.

3.2. Ventajas e inconvenientes de los distintos procesos metodológicos

Como conclusión a esta clasificación de los métodos, hemos realizado una tabla, siguiendo la de Cassany, Luna y Sanz (2009: 44-45) con las ventajas e inconvenientes de cada uno de estos procesos metodológicos.

Tabla 6. Ventajas e inconvenientes de los procesos metodológicos

| | VENTAJAS | INCONVENIENTES |
|-------------------------|--|---|
| MÉTODO SINTÉTICO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Proceso eficaz para establecer la correspondencia fonema-grafema. 2. Permite la asociación de imágenes visuales, auditivas, motrices y táctiles, siendo eficaz en niños con alguna deficiencia sensorio-motriz o psíquica. 3. El niño es un lector autónomo. Es capaz de identificar cualquier palabra que se le presente por primera vez. 4. Requiere el aprendizaje de un mínimo número de signos. 5. Es necesario conocer la estructura del idioma. 6. Se consigue una articulación correcta. 7. La transferencia más eficaz del sistema oral al gráfico se produce a nivel de sílaba. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Únicamente se favorece la memorización mecánica. 2. Se impide la velocidad lectora. 3. El comportamiento seguido en el lector produce deficiencias lectoras. 4. Impide el descubrimiento personal de la lectura puesto que presenta al alumno las claves de la misma. 5. Se sacrifica la comprensión del texto por privilegiar el desciframiento. 6. Métodos alfabéticos: el resultado final no se obtiene de la unión de los resultados parciales. 7. Los métodos basados en la letra conducen al deletreo. 8. Los métodos basados en la sílaba conducen al silabeo. |
| MÉTODO ANALÍTICO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Prioridad de la función visual sobre la auditiva o motriz. 2. Lectura ideovisual de captación de ideas: lectura silenciosa. 3. Responden a la percepción infantil y movimiento de los ojos por unidades amplias. 4. Fomentan la motivación significativa, la actitud creadora, el trabajo individual y la investigación personal. 5. Son un buen ejercicio en deficiencias lectoras y favorecen la adquisición de la ortografía. 6. Ventajas en niños normales con buena memoria visual. 7. Ponen en juego capacidades | <ol style="list-style-type: none"> 1. La globalización va en contra de la percepción del niño, que es por detalles y fragmentada. 2. El conocimiento de los niños va de lo particular a lo particular (transcripción). 3. Las unidades amplias corren el riesgo de fracaso, no es posible identificar palabras nuevas sin conocer el código escrito. 4. Se favorece la inexactitud y la invención lectoras. 5. La correspondencia entre graffas y fonemas es lenguaje gráfico, no alfabético. 6. Solamente favorece al alumno sensorial-visual, no al resto. |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | cognoscitivas, efectivas y motrices. | <p>7. Proceso de aprendizaje más lento.</p> <p>8. Mayor preparación del profesorado.</p> <p>9. Responsable de muchas dislexias.</p> |
| NUEVOS MÉTODOS | <p>1. Incluye el conocimiento de las convecciones y reglas de la lengua.</p> <p>2. La frase de descifrado es corta, puesto que no introducen a la productividad; y larga ya que se inicia la reflexión sistemática sobre la lengua para mejorar y enriquecer la competencia comunicativa.</p> | <p>1. Puede causar confusión y disociación cognitiva además de favorecer la inexactitud e invención lectora.</p> <p>2. Desprecia la percepción auditiva y el aprendizaje lector es mucho más lento.</p> |

En resumen, los métodos analíticos se adaptan más a las características de los alumnos de 6 años, pero producen altos índices de dislexia en los alumnos. Por otra parte, los métodos sintéticos suelen ser demasiado automáticos y no potencian la motivación de los alumnos, aunque se les reconoce una gran exactitud lectora. En cuanto a los métodos globales dentro de los nuevos métodos, se basan en la filosofía natural de Decroly y desarrollan la lectura comprensiva, actitudes críticas y reflexivas y se trabajan globalmente todos los aspectos de la lengua, mientras que los métodos naturales iniciales pretendían que la vida de los alumnos entrara a tomar parte del aprendizaje, y esto puede causar confusión, inexactitud e invención lectora. Para finalizar, debemos añadir que no se tiene que aplicar un método global a todos los alumnos, sino que debemos conocer las dificultades y habilidades que presentan los alumnos y aplicar el que mayormente se adapte a sus necesidades.

3.3. La lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual

Seguindo a Cristina López Ramos (2011, pp. 1-8), debemos decir que el aprendizaje de la lectoescritura necesita un alto nivel de abstracción, además de influir en la autonomía del ser humano. Si nos centramos en el alumnado con discapacidad intelectual, debemos saber que poseen unas peculiaridades cognitivas que necesitan que empleemos métodos que se adapten a esta idiosincrasia.

Durante nuestra labor como docentes, podemos encontrarnos con alumnos que no consiguen aprender a leer, aunque pongamos todo nuestro empeño en ello. Así pues, debemos elegir un método que se adapte a las necesidades y posibilidades de nuestros alumnos.

Estos alumnos con discapacidad intelectual, normalmente, presentan insuficiencias en la atención, percepción y memoria (procesos cognitivos básicos). A continuación, siguiendo a Garrido Landívar (2004, citado en López Ramos, pp. 2-8), desarrollamos tres métodos que podremos utilizar en nuestras aulas si tenemos algún alumno con discapacidad. Los métodos son: método de lectura de “Comes Nolla” (1993, citado en López Ramos, 2011, pp. 2-5), “Me gusta leer”, de la Asociación de Síndrome de Down de Granada, y el método “La Escalera”, de Molina (1991).

3.3.1. *Manual Comes Nolla (1993)*

El método “Comes Nolla” (citado en López Ramos, 2011, pp. 2-5) parte de que a todos los niños les agrada que les lean historias o cuentos. Este método se

divide en seis fases que vamos a ir detallando a continuación.

En la primera fase, se deben “leer las imágenes” de los cuentos, es decir, mientras los alumnos observan las imágenes de la historia el maestro va a ir narrándolas. De esta manera, la lectura consigue nuevas características como, conseguir un entorno relajado y prestar atención conjuntamente; no se trata de una acción mecánica, sin sentido, que el alumno está “obligado” a realizar y, por último, genera un ambiente de cercanía hacia la lectura. Esta fase debe empezar en alumnos de corta edad y, para pasar a la siguiente fase, el niño debe haber conseguido seguir con el dedo las palabras que siguen a la imagen.

Durante la segunda fase, el maestro deberá seleccionar una palabra con la que comenzar el aprendizaje, por ejemplo “Teo” (protagonista de un cuento infantil que utilizaríamos también durante la fase primera). Se escribe la palabra “Teo” en una hoja y se hace con letra *script*⁹, en color rojo y de mayor tamaño que la escritura normal.

En un principio, el maestro debe leer el cuento y, una vez comenzada la lectura, ha de pararse y mostrar al alumno la hoja en la que ha escrito, anteriormente, “Teo” y le diga “Aquí pone Teo”, además de repetirle la palabra en varias ocasiones. Se continúa leyendo y enseñándole al alumno la palabra, se la lee el maestro y él la repite. Seguimos con la lectura y se le pide al niño que lea la palabra sin ayuda a la vez que el maestro le refuerza.

El maestro sigue leyendo y realizando preguntas relacionadas con la

⁹ Es un tipo de letra que se aprende con gran rapidez ya que presenta un trazado simple, es muy legible y está compuesta de círculos y rectas sin estar ligadas entre ellas.

lectura del cuento para lograr que el alumno reconozca la palabra que estamos trabajando. Después, pedimos al alumno que lea la palabra en la hoja, que la siga, ayudándose del dedo y, si es necesario, se le corrige la pronunciación.

Una vez que el alumno ha aprendido la palabra “Teo”, se le enseñan otras como: papá, mamá, su propio nombre, las partes del cuerpo, etc. Cuando se perciba, por parte del maestro, que el alumno no tiene dificultad para retener nuevas palabras, es decir, el aprendizaje esté consolidado, podrá pasar a la siguiente fase.

En la tercera fase, el maestro debe conseguir que el alumno distinga las letras como unidades en sí mismas. Para conseguirlo, se le entrega el folio con la palabra “Teo” y las letras móviles que la forman. El alumno debe ser capaz de formar la palabra, fijándose en el modelo para, posteriormente, realizarla él solo. Además, una vez que realiza la palabra sin el modelo, se añaden otras letras móviles para que el alumno sea capaz de seleccionar las correctas. Después podemos añadir las sílabas que forman la palabra separadas en cartulinas pero colocadas seguidas. También, cuando sea capaz de discriminar estas letras, se añaden más vocales y consonantes para formar distintas combinaciones. En el caso de las consonantes, en vez de asignarles un nombre, les asignaremos un sonido.

Después de alcanzar con éxito esta fase, daremos por terminada la fase del “análisis de letras” y, por lo tanto, el alumno podrá comenzar la fase de “aprendizaje de letras”. No debemos olvidar que siempre debemos partir de la palabra con la que se inició el método, en este caso “Teo”.

En la cuarta fase, el alumno puede leer palabras significativas para él, así pues, asociaremos estas palabras a dibujos o leeremos las palabras que elija él mismo.

Durante la quinta fase, se comienzan a leer frases. Puesto que el alumno no reconoce muchas palabras, ni verbos, ni artículos, etc., le mostraremos las acciones (verbos) a través de dibujos y le enseñaremos cuáles son los artículos.

En la sexta, y última, fase, se leerán cuentos o libros adaptados al alumno. Para conseguirlo, se cambian las frases del libro original por las trabajadas en el aula con el alumno. Así, vamos completando el cuento con las frases del alumno, hecho que hace que el alumno se sienta motivado pues, en realidad, es “su libro”.

Para finalizar este método, es necesario añadir una serie de aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de llevarlo a cabo. El maestro deberá: evaluar de forma correcta las capacidades del alumno; asegurarse que se tiene afianzada una fase antes de pasar a la siguiente; entender el aprendizaje de la lectura como algo funcional; y conseguir que el alumno relacione la lectura con diversión y entretenimiento.

3.2. Método Me gusta leer (1998)

Este método lo creó un equipo de profesionales de *la Asociación síndrome de Down de Granada* y parte del todo (las palabras) para, posteriormente, pasar a las sílabas. En el caso de los alumnos con síndrome de Down el método de acceso a la lectura debe ofrecer muchos *input* visuales, puesto que esto les ayudará a comprender.

La edad propicia para comenzar con este método serían los 4 años de edad, y el alumnado debe cumplir una serie de requisitos mínimos, como saber que cada cosa posee un nombre, poseer un nivel mínimo de atención, discriminación y memoria.

En primer lugar, se asocia una palabra a un dibujo, así se consigue que el alumno vea siempre al inicio el dibujo asociado a la palabra. Además, debemos preguntarle: ¿qué es esto?, para que pueda interiorizar la palabra. Cuando consiga hacerlo, pasaremos a relacionar palabras idénticas, pero sin tener un dibujo en el cual apoyarnos, para conseguir que discrimine palabras iguales.

Después, pasaremos a la discriminación del artículo y formaremos frases, pero en lugar de utilizar verbos utilizaremos imágenes que describan la acción (igual que en el método anterior). A través de esto, el alumno ya podrá formar y leer frases que le sean significativas.

Por último, el alumno deberá ser capaz de separar las frases en sílabas, es decir, segmentar las palabras en sílabas y unir las para formar nuevas palabras.

Debemos advertir que es bueno dar una serie de consejos a seguir por el maestro si se quiere utilizar este método. Así pues, el maestro deberá prestar mucha atención a los alumnos y, además, puede transcurrir mucho tiempo antes de pasar a la siguiente fase.

3.3.3. Método La escalera (1991)

Este método está diseñado por el catedrático de la Universidad de

Zaragoza Santiago Molina (1991, citado en López Ramos, C. 2011, p. 6) y, según el propio autor, se divide en varias etapas:

- Etapa logográfica: se trata de que el alumno reconozca las palabras de forma global y diferencie unas de otras. Además, deberá comprender que la palabra está compuesta por sílabas. Se colocarán las palabras en cartulinas y el alumno deberá asociar cada palabra a un referente físico (la palabra “mesa” con alguna mesa del aula, por ejemplo). Se emplean palabras significativas y los rótulos deben hacerse en rojo y con letra cursiva.

- Etapa alfabética: la forman 24 unidades didácticas, en las que se estudia una letra en el contexto de una frase. Las consonantes se escriben en negro y las vocales en rojo. Se realiza un estudio sintético y analítico de la frase individualmente para posteriormente realizar actividades colectivas. También se llevan a cabo distintas actividades individuales de repaso de la frase como: escribirla, copiarla, completar con las sílabas que faltan, hacer un dictado, construir frases y actividades libres.

- Etapa ortográfica: se lleva a cabo mediante 20 cuentos, titulados “Cuentos para leer y hacer”.

En este método, la realización de las actividades está ordenada según la dificultad y esto pretende construir un aprendizaje desde lo más concreto a lo más abstracto. El alumno consigue ir ascendiendo peldaños en la dificultad.

Como conclusión a este apartado, debemos añadir que, a medida que

conseguimos que los alumnos lean, estamos proporcionándoles un instrumento de trabajo fundamental, no solamente referida al ámbito académico, sino más enfocada a la integración e interacción con el medio que les rodea, puesto que a través de la lectura obtenemos información, nos comunicamos, comprendemos, etcétera. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, nuestra prioridad será conseguir un aprendizaje funcional, útil. Por último, no debemos olvidar que el conocimiento no debe únicamente memorizarse, sino que debe hacernos personas más autónomas.

4. PROPUESTA VISUAL-AUDITIVO-GESTUAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

El enfoque tradicional, es decir, los métodos de proceso sintético y analítico presentan algunas críticas, como que no respeta el desarrollo madurativo de los niños, no les motiva para aprender y les fuerza a leer y escribir de forma mecánica sin comprender lo que están haciendo. El método tradicional no tiene en cuenta el desarrollo intelectual de los niños. Sin embargo, también presentan ciertas ventajas, porque ayuda a la memorización de las grafías, correcta articulación de las sílabas y palabras.

Últimamente, muchos colegios han mezclado el método global con el método tradicional. Así, cuando los niños tienen interiorizada, por ejemplo, la palabra “perro”, el maestro escribirá en la pizarra una frase que incluya la palabra y los niños tendrán que encontrar la palabra. El maestro guía el proceso de búsqueda pronunciando cada uno de los fonemas, le explica que la /p/ con la /e/ forman la sílaba /pe/, además muestra otras palabras que empiecen por la misma sílaba.

La propuesta que planteamos se centra en dos formas distintas de enseñar la lectoescritura que hemos podido aprender durante las “Jornadas Internacionales: la Escuela Infantil, construyendo autonomía y vínculos seguros”, celebradas durante los días 25, 26 y 27 de Abril de 2013 en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas del Campus de Teruel y durante nuestras prácticas escolares de 4º Grado de Maestro en Educación Infantil, en CEIP “Las Anejas”. Después de analizar ambas formas realizaremos una propuesta propia

unificando las dos metodologías.

4.1. Guiando al alumno en el camino hacia la lectoescritura

Por un lado, asistimos a una conferencia realizada por Doña Araceli Sauras, maestra de Educación Infantil en Alcorisa, en la cual, la conferenciante nos hizo entender y comprender la diferencia existente entre dos conceptos que actualmente solemos confundir: talleres y rincones. La profesora Sauras se centró en los talleres, puesto que es en lo que se basa la metodología utilizada en su centro escolar de Alcorisa, y los definió de la siguiente manera:

Los talleres son zonas distribuidas por el maestro y en cada zona se van a trabajar diferentes aspectos. Podemos encontrar diferentes talleres en el aula como el de escritura, lectura, matemáticas... No hay una estructuración fija, pero sí, materiales específicos, para trabajar de acuerdo a la situación individual de cada alumno, con su propio ritmo, su diversidad y las necesidades específicas. De esta forma, no es necesario preparar fichas específicas para cada uno, sino, por el contrario, él va a trabajar y elegir su propio material guiando así su propio aprendizaje.

También dio un ejemplo de taller como es el taller de la biblioteca:

En el taller de la biblioteca los niños leen un cuento y después se les puede pedir que escriban el título o realicen un dibujo. En la pizarra escribimos un mensaje creando expectación y motivación en los niños.

Posteriormente, la docente nos explicó que los alumnos comienzan su escritura con garabatos. Además, para que lo entendiéramos con mayor claridad, nos hizo la siguiente aclaración:

Ellos a través de estos signos I - / O C ¹⁰, serán capaces de decodificar el mensaje, separando las palabras que en este aparecen como unidades independientes. Cuando escriben algo, entre todos lo mejoramos, nunca se les dice que está mal, así trabajamos la lectura y escritura de manera directa pero sin que los niños sean conscientes de ello.

Continuó Sauras con la explicación de lo que significa una situación didáctica:

Una situación didáctica se produce en cualquier momento, es la conexión del emisor con el receptor al narrar algo para que se produzca un aprendizaje. Dar la pauta para que ellos se desenvuelvan, mirarlo en el diccionario y la maestra se sorprende o se desanima como punto de partida motivador hacia los alumnos.

Luego definió una secuencia didáctica:

Definimos una secuencia didáctica como aquella que sucede cuando existe concatenación de ideas referentes a un mismo tema. Por otra parte, la situación didáctica se puede realizar de forma horizontal, alumno-alumno, y vertical, maestro-alumno y alumnos de diferente nivel, tutores-tutorando.

Además, nos comentó su manera de trabajar en el aula y, a continuación, la detallamos:

Nos explicó en qué consistía parte de su metodología, tutorandos-tutores. Los tutores se eligen según el criterio de la maestra y todo el ciclo de

¹⁰ Estos signos son “garabatos” que utilizan los alumnos en el inicio de su escritura.

Educación Infantil trabaja al unísono las mismas actividades, los tutores, niños de 3º de Educación Infantil, y los niños tutorados, alumnos de 1º de Educación Infantil, los mayores hacen de maestros y explican a sus compañeros la actividad. Los alumnos forman cohesión de grupo y se estimulan mutuamente, el lenguaje que utilizan es muy similar y las explicaciones son más fáciles de entender que aquellas que provienen del maestro, el cual utiliza, a veces, estructuras gramaticales complejas e inadecuadas a la edad de madurez de los niños.

Como conclusión, la docente hizo una pequeña reflexión con la que finalizamos también este apartado: “La madurez en Educación Infantil es estar en diferente nivel de aprendizaje, puesto que maduros estamos todos”.

4.2. Sobre cuándo enseñar a leer y a escribir

Esta forma de enseñar a leer y a escribir nos llamó mucho la atención y nos hizo formularnos una pregunta: ¿es posible leer y escribir a los tres y cuatro años?

Para poder responder a esta pregunta fuimos investigando más sobre esta forma novedosa de enseñar la lectoescritura. En primer lugar, decidimos comprobar cómo se posicionaba la administración educativa frente al tema de la enseñanza de la lectoescritura durante el segundo ciclo de Educación Infantil y pudimos observar que en el Diseño Curricular Base de Educación Infantil (MEC, 1990), en el área de Comunicación y Representación se hace mención a este tema. Asimismo, en el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de Diciembre por el

que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil también pudimos comprobar que se hace hincapié en la enseñanza de la lectoescritura durante el segundo ciclo de Educación Infantil. En el BOE, dentro del apartado dedicado al área de “Lenguajes: comunicación y representación”, podemos observar que varios apartados hacen referencia a la enseñanza de la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil. Algunos fragmentos de ellos son:

Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa. (BOE, 2006, p.480)

Pensamos que este es el párrafo que mejor engloba la importancia del aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil:

En el segundo ciclo de Educación infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria. (BOE, 2006, p.480)

Igualmente, en el apartado de objetivos de esta misma área también

aparecen relacionados con la lectoescritura. Un ejemplo sería: “Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura, explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute” (BOE, 2006, p. 481).

Además, también pudimos comprobar que existen dos posturas contrapuestas en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura se refiere. Por una parte, hay un frente abierto relacionado con la madurez de los niños en el cual se argumenta que en Educación Infantil estos no han alcanzado el nivel necesario de madurez para poder aprender a leer y a escribir. Otra postura es la que defiende que los alumnos deben pasar a la Educación Primaria (Obligatoria) con conocimientos de lectoescritura. Por su parte, la Administración Educativa no se posiciona en ninguna de las dos posturas, sino que defiende que deben atenderse las necesidades, capacidades y exigencias que los alumnos se enfrentarán durante el primer ciclo de Educación Primaria.

Así pues, nosotros nos posicionamos del lado de la segunda postura, puesto que creemos que los alumnos, a los 3 y 4 años, son capaces de aprender el proceso de lectoescritura antes de pasar a la educación obligatoria, además de ser muy beneficioso para estos. Para poder defender nuestra postura seguiremos detallando todo lo que hemos podido observar durante nuestra investigación.

En el tema de la enseñanza de la lectoescritura a edades tempranas se

cuestiona que los factores madurativos¹¹ sean un inconveniente para el aprendizaje precoz de la lectoescritura y, se considera que el factor más importante es la curiosidad que posea el niño y no su nivel intelectual. También, debemos centrarnos en “la forma de enseñar”, ya que es necesaria una metodología activa, atractiva y gratificante que motive a los alumnos para conseguir mejores resultados.

4.3. Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el CEIP “El justicia de Aragón” de Alcorisa (Teruel)

Llegados a este punto, debemos añadir que la metodología que hemos podido observar en el centro de Alcorisa se basa, en parte, en la propuesta por la profesora Medrano. En las aulas de Educación Infantil de Alcorisa los alumnos aprenden a leer y a escribir en un “ambiente letrado” y en un “ambiente hablado”. Esto significa que los alumnos, constantemente, están en contacto con la lectoescritura. Los alumnos escriben su nombre, como ellos sepan, sin necesidad de copiarlo de ningún modelo, aunque simplemente realicen garabatos en un primer momento, luego ya irán perfeccionando la técnica. Una vez escritos sus nombres se coloca en las mesas, las perchas, los cuadernos, etc. Poco a poco se van introduciendo los nombres de los diferentes objetos que componen el mobiliario del aula.

¹¹ Actualmente no podemos defender con argumentos sólidos la exigencia de una madurez para aprender a leer y a escribir, aunque existen trabajos en los que nos podemos apoyar como son los de Ferreiro y Teberosky (1979); Teberosky (1993 y 1996); Roca, Simó, Solsona, González y Rabassa (1995); Domínguez y Barrio (1997); Maruny, Ministral y Miralles (1998) y Díez de Ulzurum (1999), que evidencian la necesidad o no de una determinada madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.

Por otra parte, en la inmersión en la escritura por parte del niño no se realiza paralelamente con la de la lectura puesto que, en el caso de la escritura, el niño se enfrenta a la dificultad que supone el manejo de la motricidad fina. Lo que más nos llamó la atención de esta metodología fue la espontaneidad con la que se trabaja, puesto que los alumnos no siguen ningún modelo que copiar para iniciar su aprendizaje en la escritura.

A través de este tipo de metodología, se ofrece a los alumnos la posibilidad de iniciarse, casi ellos solos, en el aprendizaje precoz de la lectoescritura. En un principio, comienzan aprendiendo palabras que les son familiares para, posteriormente, aprender otras palabras con mayor facilidad. Sea cual sea el resultado, y aunque no todos los alumnos alcancen el mismo nivel de lectoescritura, una vez que pasen a la Educación Primaria tendrán la oportunidad de tomar contacto con algo que va a ocupar la mayor parte de su vida escolar, como es, la lectoescritura.

Así pues, centrándonos en que la lectura y la escritura forman parte de los sistemas de comunicación con los que los niños se relacionan desde su nacimiento, este método de lectoescritura ofrece la posibilidad de que los alumnos se comuniquen a través de sus experiencias, sentimientos e ideas expresadas de distintas formas.

Una vez explicada la parte más teórica de este método, pasaremos a la parte práctica. A continuación, vemos los avances de los alumnos en dos de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (3-5 años) a través de la observación de los cuadernos realizados por los propios alumnos (v. anexo 9).

En el centro surgió la idea de trabajar con este método al darse cuenta de que los alumnos solamente memorizaban símbolos. Así pues, decidieron que en vez de la simple memorización de símbolos se usaran palabras.

En primer lugar, describiremos cómo se trabaja con los alumnos de 3 años. Para ellos, su nombre propio tiene un gran significado y, aprovechándose de ello, en el centro de Alcorisa es lo que se utiliza para iniciar a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura. Como hemos mencionado anteriormente, los propios alumnos son los encargados de escribir su nombre en diversos trozos de cartulinas. Crean, sin seguir ningún modelo, simplemente realizando las letras como ellos creen que se realizan. Es decir, escribiendo su nombre sin necesidad de copiarlo de ningún lugar, simplemente como ellos creen que debería ser. Algunos alumnos realizaban garabatos, otros, algún tipo de dibujo, pero cada una de las creaciones era única.

Durante el primer trimestre del curso el aprendizaje se centra en la consecución de la realización de su propio nombre, siempre sin obligar a los alumnos, sino animándolos a que se inicien ellos solos en este nuevo recorrido. Algunos alumnos lloran, y se niegan a realizar, sin ayuda esta primera escritura pero, con paciencia, los alumnos van cogiendo confianza y animándose a escribir.

El proceso de escritura se realiza contrariamente a lo que nosotros aprendimos, es decir, no se nos presentan las letras de nuestro nombre y debemos copiarlas sino que, por el contrario, y como ya hemos mencionado con anterioridad, los alumnos escriben lo que creen que es correcto y,

posteriormente, la maestra escribe encima del nombre realizado por el alumno su verdadera composición. No podemos decir su forma correcta puesto que lo realizado por el alumno no “está mal”, simplemente es la primera visión que tiene de la escritura y que poco a poco irá mejorando a medida que va fijándose en las pautas que le ofrecen el maestro o la maestra.

Durante el segundo y tercer trimestre empiezan a escribir los nombres de los objetos del aula y, en folios blancos, que no están acotados por líneas de ningún tipo, comienzan una escritura libre utilizando palabras que les son familiares puesto que las han observado con anterioridad. La maestra les corrige la escritura una vez realizada y nunca antes. Además de la corrección de la maestra, los alumnos de 4 y 5 años ayudan a los de 3 a iniciarse en este nuevo camino hacia la escritura. Estos alumnos son los tutorandos de los alumnos más pequeños puesto que les guían y proporcionan ayuda. Además son los encargados de transcribir, de forma correcta, lo que han escrito los alumnos, lo cual les ayuda a afianzar sus conocimientos a la vez que ayudan a los otros.

Una vez terminado el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil los alumnos poseen un cuadernillo realizado por ellos mismos en los que pueden observar sus avances en materia de escritura.

En los alumnos de 4 y 5 años se trabaja de igual forma, pero incluyendo el uso de las minúsculas y de frases simples que los alumnos utilizan diariamente.

Para finalizar esta metodología, debemos añadir que, a través de ella, los

alumnos aprenden de manera natural, de una forma totalmente distinta a como lo hemos ido aprendiendo a lo largo de nuestra escolarización. Los alumnos construyen su propio aprendizaje, aprenden de sus propios errores y la maestra debe estar detrás de ellos ayudándoles, motivándoles, dándoles ánimos para que se sientan seguros y acompañados durante este nuevo aprendizaje. Además, con la metodología de tutorandos/tutores hemos podido observar que los alumnos aprenden más cuando están con alumnos de edades distintas, puesto que los alumnos de mayor edad ayudan a los más pequeños. Así pues, creemos que es más beneficioso, por lo menos en el primer ciclo de Educación Infantil que en las aulas pudiésemos tener alumnos de distintas edades dentro de un mismo ciclo.

4.4. Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el CEIP “Las Anejas” (Teruel)

La otra metodología la conocimos durante nuestras últimas prácticas escolares en el Colegio “Anejas” de Teruel. La maestra utilizaba, de forma simultánea, el método de “Letrilandia”, de Aurora Usero, y una variante del método “Micho”, explicados ambos en páginas anteriores de este trabajo (Martín Belinchón, 1985).

A continuación, explicaremos en qué consistía esta metodología que observábamos por primera vez. Debemos aclarar que observamos esta forma de leer y escribir con alumnos de cuatro años de edad, con lo que no pudimos observar cómo empezaban a trabajarlo o cómo seguían interiorizando los avances conseguidos hasta el momento. Aunque, por otra parte, sí observamos

cómo los alumnos reconocían los sonidos de las letras y lo asociaban a una forma y una grafía.

En primer lugar, para el aprendizaje de una letra, los alumnos debían asociarla a un fonema y una forma (los gestos que utilizaba la maestra eran similares a los utilizados en el método “Micho” para el aprendizaje de la lectoescritura). Para comprobar que los alumnos tenían interiorizado el aprendizaje, la maestra utilizaba unas tarjetas en las cuales estaba dibujada la letra en cuestión; les mostraba la tarjeta a los alumnos y estos debían hacer el gesto con la mano y acompañarlo del fonema correspondiente a esa letra. Una vez finalizada la ronda de respuestas, cada alumno decía una palabra que contuviese esa letra. Esta primera parte del aprendizaje se realizaba en la alfombra de la asamblea situados todos en círculo, para poder observar perfectamente la tarjeta que mostraba la maestra.

Una segunda parte del aprendizaje se centraba en la realización del grafema de la letra aprendida con anterioridad. Para la realización de este, se utilizaron las fichas del método de “Letrilandia”. Cada vez que los alumnos aprendían una letra nueva, la maestra les contaba la historia de esta (por ejemplo, el bombero “f”). A los alumnos les motivaba mucho aprender las letras a través de juegos, puesto que asociaban cada personaje con su letra y su historia y les resultaba mucho más sencillo recordar su grafía.

Así pues, esta nueva metodología que pudimos observar se centraba en una metodología visual-auditiva-gestual, puesto que a través de estos sentidos los niños se adentraban en el mundo de la lectoescritura.

4.5. Volemos juntos hacia la lectoescritura

Para finalizar este Trabajo Fin de Grado (TFG), presentaremos nuestra propia propuesta de aprendizaje de la lectoescritura la cual combinará los dos métodos explicados con anterioridad.

En primer lugar, debemos aclarar que para el inicio de la lectura no hay ninguna edad concreta para enseñarla, ya que cada autor plantea sus propias teorías. Algunos autores como Cohen 1983; Doman, 1978; y Vigotsky, 1979 (los tres citados en Clemente Linuesa, 2007, p. 42) pensaban que era más adecuado el aprendizaje temprano de la lectoescritura, debido a que después es mucho más difícil. Otros como Mialaret, Cutts, Carter y Keisler, y Lentin (citados en Rodríguez, 1985, p.39), destacan que es a los 6 años, cuando el alumno ha adquirido y alcanzado un nivel de desarrollo psicomotriz y madurativo que le permite dominar el conjunto de habilidades y destrezas, tanto motoras como mentales, y que le ayudarán a obtener un aprendizaje significativo eficaz. Por otra parte, hay partidarios de enseñar el aprendizaje de la lectura en la etapa Primaria o en el último curso de Educación Infantil. El problema es que, actualmente, en las aulas se quiere llevar el mismo ritmo de aprendizaje con todos los alumnos, sin tener en cuenta las diferencias individuales y el nivel madurativo de cada niño.

Para poder responder a la pregunta que nos planteábamos sobre si es posible leer y escribir a los 3 y 4 años (v. 4.2.), hemos podido observar dos formas muy distintas de trabajar el aprendizaje de la lectoescritura y, por lo tanto, creemos que sí es posible que los alumnos aprendan a leer y escribir

durante el segundo ciclo de Educación Infantil o, por lo menos, que se inicien en este nuevo aprendizaje.

El niño adquiere el lenguaje mediante el proceso de desarrollo de la lengua que convive en su entorno. En un inicio, el niño debe aprender a separar la voz humana de otro sonido y que dicha voz humana puede tener diferentes tonos. Consideramos el lenguaje como la capacidad o acto de comprender y producir mensajes gramaticalmente adecuados. Así pues, para el correcto aprendizaje de la lengua, el niño debe conocer dos dimensiones de esta: la forma (morfosintaxis y fonología) y los contenidos (semántica).

Una vez aclarados estos aspectos, en nuestra propuesta podemos diferenciar dos partes bien distintas. Una de ellas encaminada hacia el aprendizaje propio del alumno cuyo único papel del maestro/a sería guiarle y ayudarle en su aprendizaje; y, otra de ellas, más relacionada con el aprendizaje de los fonemas y los grafemas existentes en nuestra lengua.

En primer lugar, al igual que hacía la maestra de la metodología del CEIP “Las anejas”, explicaremos a los alumnos el sonido de una letra y un gesto para que puedan relacionarla. Una vez que los alumnos han aprendido de esa letra el sonido y el gesto (por ejemplo la letra “c”, la realizaríamos creando una “c” con los dedos índice y pulgar; y su sonido sería /k/), pasaremos a realizar la grafía de esta letra, y es aquí donde recurrimos al ejemplo de la metodología utilizada en Alcorisa (v. 4.3.).

Nosotros creemos que los alumnos realizan demasiadas fichas en los

centros escolares, lo cual les aburre y desmotiva, creando en ellos un sentimiento de desgana por aprender. Así pues, nosotros eliminamos las fichas de nuestra metodología y dejamos a los alumnos que hagan sus propias creaciones. Ellos serán sus propios maestros, apoyándose en sus maestros si fuese necesario y con la ayuda (siempre que sea posible) de alumnos de mayor edad.

Así pues, para el aprendizaje de una letra, los alumnos deberán escribir en un folio distintas palabras que contengan esa letra. Aunque no conozcan muchas más grafías, les pueden ser familiares, puesto que cuando van con sus padres por la calle, o en casa, ven distintos carteles que despiertan su curiosidad. Una vez que han puesto sus palabras, la maestra les pondría en la parte superior la forma correcta de realizarlas, siempre y cuando el alumno haya finalizado, y nunca antes, puesto que al escribirlo antes el alumno simplemente “copia”.

Por otra parte, contaremos con un rincón de lectura¹² al que llamaremos “la alfombra mágica”, puesto que la nomenclatura “rincón de lectura o biblioteca” creemos que no potencia la motivación ni desarrolla la creatividad en los alumnos. Así pues, en nuestra “alfombra mágica” los alumnos tendrán distintos libros que hayan ido trayendo de sus casas. Además, haremos un “carnet volador”, mediante el cual los alumnos podrán llevarse los libros a sus casas en forma de préstamo y “volar” hacia el maravilloso mundo de la lectura

¹² Lo llamamos *rincón* en lugar de *taller*, puesto que se trata de un lugar donde el alumno descubre por sí solo, no se trata de un premio, como muchas veces las maestras utilizan los rincones, sino de un lugar de crecimiento personal.

desde cualquier lugar.

Así mismo, como docentes, debemos cumplir nuestro papel de guiar y supervisar a nuestros alumnos durante su aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, observando cualquier conducta inadecuada o dificultad que pudieran tener. Para resolver dicha dificultad tendremos que saber el origen de la misma, e ir al escalón más bajo de esa dificultad y actuar como mediadores para facilitar su aprendizaje.

Es importante conocer el nivel de comprensión auditiva de nuestros educandos en relación con el nivel de descifrado y la comprensión lectora. Tenemos que elegir un texto para ser leído con palabras cortas, asegurándonos, por parte del educando, el éxito de la lectura presentada para que así le guste, se esfuerce y comprenda cuál es su potencial máximo; si por el contrario el educando no ha adquirido el nivel básico trabajado, debemos trabajar más en profundidad y, si existe un retraso en el descifrado, tendremos que irnos a la base inferior para saber qué es aquello que está fallando. Utilizaremos una jerarquía acorde a sus capacidades, partiendo de textos más fáciles a más complejos, evitando el sobre-aprendizaje, y repetir y repetir, en aquellos lectores más hábiles. Nuestro objetivo es conseguir alumnos con un nivel de lectoescritura independiente y que su comprensión sea prácticamente perfecta, pero siempre adaptándonos a la maduración cognitiva de cada uno de ellos.

Intentaremos evitar la frustración que pueda surgir en nuestros alumnos, tolerando aquellos aspectos propios de su edad madurativa y sabiendo cuáles son los límites que les pueden proporcionar seguridad, evitando la

sobreprotección, para que no exista una dependencia con el adulto. Generar una actitud positiva del alumno hacia el aprendizaje será un factor decisivo para la consecución y obtención del éxito.

También debemos añadir que los alumnos deben involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, aprendiendo de sus experiencias, reflexionando sobre ellas y siendo capaces de reproducirlas. Tenemos que tener una coherencia y continuidad desde los dos ámbitos primarios de la vida del niño en esta etapa, escuela y familia. Es importante la colaboración familiar y la involucración de esta en el proceso educativo de sus hijos. Los padres son el instrumento más significativo que el niño aprende a manipular para conseguir sus objetivos, expresar sus deseos, por ello aprovecharemos este recurso para el propio beneficio de nuestro alumnado. La imitación de conductas apropiadas favorece la repetición de las mismas, si un padre lee al niño, este observa dicha conducta y su porcentaje de repetición será más alto, que si no la ve (v. 2.4.). Los niños deben aprender las reglas gramaticales de su lengua materna, para que no exista confusión e incluso angustia a la hora de la lectura.

Por otra parte, los alumnos tienen que tener habilidades visuales, pues estas están directamente relacionadas con la lectura, deben reconocer las letras, unir las formando sílabas y así progresivamente construir palabras. Una deficiencia visual no detectada puede influir negativamente en el aprendizaje de nuestro educando, por ello, la maestra debe dedicar especial atención a la observación en el aula durante la etapa de Educación Infantil, y así prevenir posibles dificultades.

La importancia de la detección de las dificultades o retraso en la adquisición de la lectura debe ser un tema importante a tratar en el aula. Las necesidades educativas de este tipo de alumnado aparecen en las diferentes áreas de aprendizaje y preocupan al conjunto de docentes de la comunidad educativa. La escuela cuenta con diversos procedimientos e instrumentos para detectar este tipo de problemática y presentar soluciones a ella. Las intervenciones pueden abordarse desde diferentes perspectivas, la maestra y el equipo docente. El maestro es la persona que mantiene un contacto más directo con el alumno, y mediante la observación sistemática reflexiona y recaba información sobre esta dificultad y la propuesta de justificación de la intervención educativa. Es necesario seleccionar y organizar la información desde un punto de vista imparcial.

Por último, debemos añadir que, normalmente, todo tipo de intervención educativa va destinada a aquellos alumnos que presentan algún tipo de dificultad en el aprendizaje, pero nuestra intervención educativa va destinada al grupo-clase, para trabajar y reforzar los conceptos aprendidos con la finalidad de que todos aprendan y crezcan en el campo de la lectoescritura; ahora bien, partiendo de la diversidad en el aula.

4.6. Jugando, aprendo a leer y a escribir

A continuación, hemos creído conveniente realizar una serie de actividades enfocadas a las dificultades que pueden presentar los alumnos a la hora de iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura (García Vidal, 2000, pp. 407-450). Así pues, a través de juegos lúdicos, para obtener una máxima

motivación por parte de los alumnos, trabajaremos las praxias bucofonatorias, la formación de palabras, la diferenciación de las letras y potenciaremos hábitos lectores.

En primer lugar, las **praxias bucofonatorias** nos servirán para ejercitar la motricidad fina que afecta a los órganos de la articulación, para que los educandos adquieran una correcta coordinación del habla. Iniciaremos las actividades siguiendo las instrucciones facilitadas por la maestra, las cuales consisten en imitarla como si de un espejo se tratara.

Actividad 1: Reforzamos las praxias bucofonatorias (v. Anexo 10)

Edad: A partir de 5 años

Competencias:

- ✓ Comunicación lingüística. El lenguaje es una vía de aprendizaje, de expresión y comunicación, de autorregulación personal, de relación e interacción con los otros.
- ✓ Aprender a aprender. Está presente no solo en todo el sistema educativo sino también en el día a día del niño.
- ✓ Autonomía e iniciativa personal. Se basa en el conocimiento de sí mismo que va construyendo el niño/a a través de su interacción con el medio, con sus iguales y con los adultos y en su capacidad para actuar por iniciativa propia.

Objetivos:

- Aprender a explorar los propios órganos bucofonatorios y praxias

bucofaciales para ser conscientes de ellos.

- Favorecer la movilidad y el autocontrol de los órganos.
- Preparar las diferentes articulaciones de la boca para una correcta vocalización.

Contenidos:

- Los órganos bucofonatorios.
- Praxias bucofaciales.
- Articulaciones bucales.

Metodología (agrupación, temporización, recursos metodológicos y materiales):

- Agrupación: todos los alumnos, gran grupo.
- Temporización: 1 sesión de 20 minutos.
- Recursos metodológicos: la estrategia metodológica utilizada en esta actividad sería el juego, puesto que, los alumnos se divierten y aprenden a través de este, además de aumentar su motivación. En esta actividad en concreto, al utilizar su propio cuerpo, podría parecerse a un juego de mímica o imitación al tener que repetir la acción que aparezca en las tarjetas. Al estar todos los alumnos juntos se favorece la diversidad y el trabajo cooperativo, puesto que unos alumnos aprenden de otros y, ante cualquier dificultad, pueden observar a sus compañeros.
- Materiales: los propios órganos bucofonatorios y un chicle.

Descripción de los ejercicios:

- a) Ejercicios de mandíbula: Imitar el acto de masticar un chicle, abrir la boca, morderse el labio superior.
- b) Ejercicios de soplo: Con el chicle que anteriormente nos hemos

comido, soplar aire con la boca a través de él, para intentar hacer una gran bola, soplar hacia abajo y soplar hacia arriba.

c) Ejercicios de lengua: Sacar la lengua e intentar tocar con la punta de ella, la nariz, la barbilla, y la mejilla derecha e izquierda, chasquear la lengua.

d) Ejercicios de labios: Intentar sostener el máximo tiempo posible un lápiz con el labio superior, presionándolo contra la nariz, para intentar imitar que tenemos un bigote, besar, morder el labio inferior con el superior, morder el labio superior con el inferior.

Criterios de evaluación:

- Realiza con firmeza la movilidad de la lengua, labios y maxilar inferior.
- Es capaz de imitar la secuenciación planteada.
- Es capaz de desarrollar la motricidad fina que afecta a los órganos de la articulación.

Atención a la diversidad

Todas las actividades están pensadas para alumnos con algún tipo de dificultad. Por la forma en la que están diseñadas sirven para todos los alumnos y presta una mayor atención a aquellos que podrían presentar algún problema en el aprendizaje de la lectoescritura.

Las actividades están diseñadas con la finalidad de que los alumnos consigan un correcto desarrollo de los órganos bucofonatorios, puesto que algunas dificultades en la escritura y, sobre todo, en la lectura, proceden de un mal funcionamiento de estos órganos.

Seguiremos con las **actividades léxico semánticas**. Desarrollaremos la competencia léxica (vocabulario) y semántica (familia de palabras, asociación de palabras, semejanzas y diferencias...). Realizaremos juegos de aprendizaje y reconocimiento de palabras, juegos de clasificación atendiendo a una cualidad, unir palabras de la misma familia.

Actividad 2: Formamos palabras (v. Anexo 11)

Edad: A partir de 5 años

Temporización: 1 sesión de 50 minutos.

Competencias:

- ✓ Comunicación lingüística
- ✓ Aprender a aprender
- ✓ Autonomía e iniciativa personal

Objetivos:

- Crear palabras partiendo de sílabas separadas.
- Leer cada sílaba separada.

Contenidos:

- Creación de palabras
- Las sílabas

Ambos contenidos están relacionados con los contenidos que aparecen en el

BOA (2006, p. 481), en el área de “Lenguajes: comunicación y representación” en el “bloque 1: lenguajes verbal”. El contenido en concreto es: aproximación a la lengua escrita.

Metodología (agrupación, recursos metodológicos y materiales):

- Agrupación: todos los alumnos, gran grupo.
- Recursos metodológicos: al igual que en la actividad anterior, la estrategia metodológica utilizada en esta actividad sería el juego, también. En esta actividad se trata de un juego lingüístico, que consiste en la creación de palabras, como si se tratase de un puzzle. Se le presentan a los alumnos las sílabas de estas y ellos deben unir las en el orden correcto para poder formar la palabra exacta.
- Materiales: folios con distintas sílabas dibujadas.

Descripción de la actividad:

En primer lugar presentaremos a los alumnos distintas sílabas (“tas”, “tón”, “ca”, “la”, “zal” y “co”), para que vean que estas no tienen sentido sin otra sílaba que las acompañe. Una vez que hayan leído todas las sílabas, les enseñaremos la primera sílaba de las palabras que deberán formar. Esta será la sílaba “bo”. También la leerán en voz alta y, como ha ocurrido anteriormente, verán que carece de sentido. Entonces, deberán unir la sílaba inicial “bo” con cada una de las sílabas que les hemos presentado, para así seguir formando palabras. Cada vez que se forme una palabra nueva deberán leerla en voz alta para comprobar si esta tiene, o no, sentido.

Criterios de evaluación:

- Ejecuta la tarea de manera ordenada y secuenciada.
- Es capaz de formar palabras a partir de la sílaba inicial.

Atención a la diversidad:

Como hemos mencionado en la actividad anterior, y sirve para las próximas, todas las actividades descritas están enfocadas a alumnos con algún tipo de dificultad. Esta actividad ayudará a los alumnos a crear distintas palabras con significado. Además, puede servir de gran ayuda para alumnos con problemas de disgrafías o dislexias.

Para los alumnos que presenten dificultades más elevadas, acompañaremos a la sílaba con la imagen de alguna palabra que la contenga. Por ejemplo, la sílaba “bo” irá acompañada del dibujo de una bota; la sílaba “ta” acompañada de la imagen de un tapón; etcétera. Además, podemos poner el dibujo de la palabra que se debe formar y, debajo de este, las sílabas que tiene, para que sea más sencillo para los alumnos. A medida que vayan avanzando podemos aumentar la dificultad.

Por otra parte, en cuanto a las **actividades metalingüísticas**, desarrollaremos dichas habilidades entrenando la manipulación de los segmentos del habla, pretendemos que el alumno reflexione sobre las unidades de palabras independientes, que conforman la segmentación del lenguaje, analizando el significado de dichas palabras para preparar al alumno en el inicio de la lectoescritura y prevenir posibles dificultades de aprendizaje de la lectura.

Dependiendo de la capacidad de nuestros alumnos, estas serán adaptadas:

- Conciencia léxica (3 años): manipulación de las palabras de una oración para identificarlas y segmentarlas como unidad propia independiente.
- Conciencia silábica (4 años): manipular las sílabas que componen las palabras segmentándolas e identificándolas.
- Conciencia fonológica (5 años): manipular las palabras para descomponerlas en unidades más pequeñas que son los fonemas, segmentándolas e identificándolas.

Actividad 3: Sopa de letras (v. Anexo 12)

Edad: A partir de 5 años.

Temporalización: dos sesiones de 40 minutos cada una.

Competencias:

- ✓ Comunicación lingüística
- ✓ Aprender a aprender
- ✓ Autonomía e iniciativa personal

Objetivos:

- Diferenciar entre los distintos grafemas.
- Distinguir los distintos fonemas.
- Formar palabras a partir de un fonema (al principio de la palabra).

Contenidos:

- Grafemas y fonemas
- Formación de palabras

Ambos contenidos están relacionados con los contenidos que aparecen en el BOA (2006, p. 481), en el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, en el “Bloque 1: lenguajes verbal”. Los contenidos con los que están relacionados son: aproximación a la lengua escrita y acercamiento a la literatura.

Metodología (agrupación, recursos metodológicos y materiales):

- Agrupación: todos los alumnos, gran grupo.
- Recursos metodológicos: al igual que en la actividad anterior, la estrategia metodológica utilizada en esta actividad sería el juego, puesto que a través de la realización de la sopa de letras los alumnos aprenden a la vez que se divierten. Se trata de un recurso muy motivador en el que conseguimos aumentar la capacidad de los alumnos para concentrar su atención en una letra en concreto en este caso, a la vez que fomentamos en cierta medida su espíritu competidor, tan importante en el desarrollo del niño.
- Materiales: sopa de letras.

Descripción de la actividad:

En la primera sesión presentaremos a los alumnos una ficha que tendrá

una sopa de letras creada por nosotros. En esta primera actividad, enseñaremos a los alumnos una letra en concreto, por ejemplo, la “p”, y estos deberán buscar en la sopa de letras todas las que sean iguales a ella.

En la segunda sesión presentaremos el sonido [p] a los alumnos y deberán, otra vez, buscar las letras que tengan el mismo fonema.

En esta actividad podemos realizar algunas variantes, por ejemplo, mezclar letras con números o letras con símbolos.

Criterios de evaluación:

- Es capaz de discriminar entre varios fonemas y grafemas.
- Es capaz de formar una palabra partiendo de una letra proporcionada por la maestra.

Atención a la diversidad:

En esta actividad los alumnos aprenden tanto la letra como su sonido, a través de un juego motivador como es la sopa de letras. Para los alumnos que presenten algún tipo de dificultad se realizarán adaptaciones como, realizar una sopa de letras solamente con las letras en mayúscula (para los niños es más fácil detectar las letras mayúsculas que su misma forma en minúscula) y con menos letras. Además, solo pondríamos letras sin mezclarlas con números o signos, ya que podríamos confundir a los alumnos.

Para finalizar con las actividades, creemos que es imprescindible que los alumnos se conciencien de la importancia de la lectura desde cortas edades. Así

pues creemos que una buena forma sería realizar actividades relacionadas con la **animación a la lectura**. Una de ellas sería la que describiremos a continuación.

Actividad 4: Mi libro preferido (v. Anexo 13)

Edad: A partir de 5 años.

Temporización: una tarde a la semana (15 minutos).

Competencias:

- ✓ Comunicación lingüística
- ✓ Aprender a aprender
- ✓ Autonomía e iniciativa personal
- ✓ Tratamiento de la información y competencia digital: uso de materiales electrónicos como, por ejemplo, el ordenador.

Objetivos:

- Potenciar el hábito lector.
- Despertar el interés y la curiosidad de los niños por los libros.
- Desarrollar la imaginación.
- Iniciarse en el uso de las TIC

Contenidos:

- Uso de las TIC
- La lectura

Ambos contenidos están relacionados con los contenidos que aparecen en el BOA (2006, p. 481), en el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, en el “bloque 1: lenguajes verbal” y en el “bloque 2: lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación”. En este caso los contenidos a los que hacemos referencia son: escuchar, hablar y conversar; aproximación a la lengua escrita y acercamiento a la literatura.

Metodología (agrupación, recursos metodológicos y materiales):

- Agrupación: todos los alumnos, gran grupo.
- Recursos metodológicos: A través de la lectura, las actividades de adivinanzas y trabalenguas, y el uso de las nuevas tecnologías conseguimos que los alumnos se motiven y quieran seguir aprendiendo. Se trata de una actividad muy amena en la que se realizan distintas actividades pero todas ellas relacionadas con la lectura y la comprensión.
- Materiales: libros, adivinanzas, ordenador.

Descripción de la actividad:

Una tarde a la semana será el día de la lectura. Tendremos un rincón especial (la “alfombra mágica”), lleno de libros, para que los niños puedan elegir aquel que más les guste y se lo lean a los compañeros, para así fomentar el hábito de lectura.

Haremos adivinanzas, trabalenguas y juegos de palabras para que ellos averigüen cual es la respuesta correcta de estas adivinanzas y aprendan los

trabalenguas.

Realizaremos láminas de diferentes situaciones cotidianas, para que los niños verbalmente sepan decir qué actividad se está realizando en cada una de ellas. Presentaremos un personaje y deben inventarse un cuento acerca de aquello que piense que le puede ocurrir a su personaje.

En el ámbito familiar, potenciaremos actividades sencillas para llevar a cabo, para que no sean un problema a la hora de ponerlas en prácticas por los padres, como que estimulen el lenguaje de su hijo y mantengan con ellos conversaciones.

Todas estas actividades se podrán realizar en formato electrónico (ordenador, *tablet*, proyector) o en papel. Por ejemplo, los trabalenguas se proyectarán en el proyector del aula al igual que algunas adivinanzas para que los alumnos puedan escucharlas y sea más rápido y fácil su aprendizaje.

Criterios de evaluación:

- Es capaz de reproducir, de forma oral, el contenido del libro.
- Descifra o sigue el orden correcto a la hora de leer.
- Resuelve las adivinanzas planteadas.

Atención a la diversidad:

En esta última actividad, realizaremos algunas adaptaciones para los alumnos que presenten dificultades. En primer lugar, habrá distintos tipos de libros con distintos tipos de letras (mayúsculas o minúsculas), para que los

alumnos puedan elegir el que mayormente se adapte a sus necesidades.

Además, los trabalenguas irán acompañados de imágenes para que los alumnos puedan relacionarlos con el contenido del trabalenguas y sea más sencilla su memorización.

En cuanto a las láminas de las situaciones cotidianas, comenzaremos presentando 3-4 láminas para, posteriormente, ir incrementando el número de estas en función de los avances que vaya presentando el alumno.

5. CONCLUSIONES

Hay que ser conscientes de la responsabilidad que tenemos como futuros docentes sobre la importancia del aprendizaje de los conceptos que queremos transmitir a nuestros educandos. Durante este periodo es donde se asientan los cimientos del niño, puesto que su cerebro tiene una mayor plasticidad y, por lo tanto, podemos afirmar que leer y escribir a edades tempranas es beneficioso para aprendizajes posteriores.

Debemos tener claro que no todos los niños evolucionan en su aprendizaje de la misma manera así pues, el método que elijamos debe proporcionar a los alumnos un trabajo y un funcionamiento adecuado a su ritmo de aprendizaje, capacidad madurativa y cognitiva.

El aprendizaje de lectura y escritura debe ser natural, y la escuela debe estar preparada para ese menester. El niño aprende de manera natural a caminar y hablar, ¿por qué no a leer y a escribir? La lectura es una actividad que nace del interés y de la necesidad. Siguiendo a Ferreriro y Teberosky, 1979; y

Wells, 1986 (citados en Colomer, 1997, p. 3) y, como hemos podido comprobar en muchas partes de este trabajo, el niño siente especial interés por aquello que posee alguna relación con su experiencia, y la lengua escrita está directamente relacionada con el niño desde edades tempranas.

El balbuceo es el primer paso de interacción lingüística del niño y conlleva a un fin determinado, el habla, así que aprovechando este recurso, proporcionaremos al niño una situación comunicativa en la que propiciaremos un diálogo para que aprendan el ritmo de la conversación, las pausas y el turno de palabra.

La motivación es una poderosa herramienta para utilizar en Educación Infantil, los niños están predispuestos a aprender de manera natural, estos necesitan tiempo y espacio para afianzar los conceptos aprendidos, y es durante su periodo escolar el momento favorable para ello, la práctica da lugar a la experiencia.

Tenemos que enseñar a que los alumnos tengan un buen autoconcepto de ellos mismos, aprendan a conocer sus posibilidades y limitaciones a la hora de trabajar de forma individual y grupal, creando seres con una mentalidad libre e independiente. Nuestro objetivo como futuros docentes es guiarlos para que ellos mismos accedan al conocimiento a través de la lectoescritura. Lo más importante no es el resultado que se obtenga, sino los aprendizajes adquiridos durante el camino recorrido.

Consideramos como requisito imprescindible para la enseñanza-

aprendizaje de la lectoescritura que todos los alumnos sean capaces de alcanzar en su etapa educativa un óptimo resultado en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues, ambas ayudan al niño a conocer la cultura propia y la de los demás, desarrollan la imaginación, la inteligencia y la personalidad de cada uno de ellos.

Como futuros docentes, debemos inculcar interés y motivación a nuestros alumnos por el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el inicio de su etapa educativa, contribuyendo a crear seres con un desarrollo social, cognitivo, moral y evolutivo acorde a sus capacidades de aprendizaje. Utilizaremos, para ello, diferentes metodologías e instrumentos para conseguir un aprendizaje de lectura exitoso. Además, a través del juego podemos lograr que el alumno aprenda de forma lúdica, dinámica y motivadora.

De esta forma, y a través de la unión de las dos metodologías, creemos que los alumnos se iniciarán por ellos mismos en el aprendizaje de la lectoescritura, con un alto grado de motivación ya que, como hemos mencionado con anterioridad, son ellos mismos los que van creando su aprendizaje.

No hemos querido centrar nuestra práctica en el método utilizado por una editorial concreta, puesto que entendemos que esta es la forma más sencilla de trabajar para los docentes, pero la mayoría de ellas no se adaptan ni al interés de los alumnos, ni a su nivel cognitivo, ni a las dificultades que pueda presentar. A causa del excesivo uso de fichas, los alumnos se desmotivan y pierden la oportunidad de experimentar, de investigar. Nosotros pensamos que

es mucho más productivo diseñar la metodología que más se adapte a las necesidades que nuestros alumnos puedan presentar, aunque en ocasiones sea necesario recurrir a modelos ya existentes.

Por último, debemos añadir que empezamos este trabajo con una gran motivación, puesto que queríamos seguir aprendiendo y descubriendo sobre todo lo que envuelve a la lectoescritura. Una vez finalizado, creemos que todo gran esfuerzo merece la pena, puesto que, aunque la búsqueda de información y la contrastación de esta a través de diversos autores es una ardua tarea, nunca perdimos las ganas de seguir ampliando nuestros conocimientos.

Durante toda la realización del trabajo hemos intentado explicar las dificultades que pueden presentar los alumnos en su aprendizaje de la lectoescritura y para poder buscar métodos factibles, primero tuvimos que informarnos sobre los métodos existentes y las diferencias entre unos y otros.

Ha sido complicado elegir entre uno de los métodos, puesto que pensamos que cada uno de ellos aporta algo al anterior, así que decidimos observar la forma en la que se trabaja en diversos centros de la provincia de Teruel, puesto que es en los colegios (y viendo la labor que realizan las maestras) donde realmente se observan las ventajas o las deficiencias en el uso de un método u otro. Esta fue una tarea complicada, debido a que nuestra experiencia es corta, pero aprovechando todo lo aprendido durante las prácticas y las Jornadas realizadas por la Universidad, conseguimos unir dos propuestas para así poder crear la nuestra propia, con las limitaciones de tiempo y espacio que ello conlleva, pero con la mejor intención de que sirva de guía y ayuda tanto

para docentes como para futuros maestros y en futuras investigaciones podamos también nosotros mismos seguir reflexionando sobre el tema y llevar a cabo las propuestas sucintamente aquí planteadas.

Finalmente, debemos decir que aunque la búsqueda y contrastación de información, la elección de diversos métodos y afrontarnos por primera vez a un trabajo de esta magnitud ha sido costoso en los inicios, pero gracias a la pormenorizada y constante colaboración con la directora de este trabajo, la cual nos ha prestado su ayuda y conocimientos en todo lo que nos ha sido necesario, nos sentimos orgullosos por haber conseguido crear un documento que, como hemos mencionado con anterioridad, esperamos que sea de ayuda para la comunidad académica.

6. REFERENCIAS DOCUMENTALES

6.1. Bibliografía

- Belinchón, P. M., Sahuquillo, M. I. S., & García, F. G. (1985). *Micho 1*. Madrid: Editorial Bruño.
- Briz Villanueva, E. (2003). La lectoescritura. Métodos y procesos. En Mendoza Fillola, A. (coord). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación. pp. 217-263.
- Cassany, D., Lomas, C. Sanz Pinyol, G., & Luna, M. (2009). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. (1ª ed. 1994).
- Cerrillo, P. C., & Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Colección Estudios, nº 34: 47-57. Ediciones Universidad de Castilla-la Mancha.
- Cuetos, F., & Vega, F. C. (2008). *Psicología de la lectura*. WK Educación. Madrid.
- Das, P. Garrido, J. y otros. (2001). *Dislexia y dificultades de lectura. Una guía para maestros*.-Barcelona: Paidós.
- Díez De Ulzurrun, A. (Coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol.1. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La muralla.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del*

niño. México: Siglo XXI.

García Padrino, J., Medina, A. y Aceña, J.M. (1988). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.

García Vidal, J. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Lugar: Madrid (España) CIMAPRESS. Editorial EOS.

Gil Vera, M. (2009). Principales modelos metodológicos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. En *Revista digital enfoques educativos*. N.º. 30: 187-203. Jaén: Enfoques Educativos S.L.

Maruny, L.; Ministral, M. y Miralles, M. (1998). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Madrid-Barcelona: MEC-Edelvives.

Miranda López de Murillas, E. (2007). *Lectoescritura para todos* (Vol. 11). Ministerio de Educación.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Roca, N.; Simó, R.; Solsona, R.; González, C. y Rabassa, M. (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Salvador Mata, F. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

Teberosky, A. (1996). La iniciación en el mundo de lo escrito. En *Aula de innovación educativa*, 46: 19-22.

6.2. Webgrafía

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. En *Infancia y aprendizaje*, 8(29): 79-94. Recuperado el 10/07/2014 de: <http://dialnet.unirioja.es>

Belalcázar Pérez, L., & Delgado Caicedo, Á. (2013). *Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar*. Instituto pedagógico. pp. 416-432. Recuperado el 17/07/2014 de:

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/627>

Carril Martínez, I. (2008). *La animación a la lectoescritura. Ponencia Pasado, presente y futuros metodológicos*. pp. 11-14. AMEI (Asociación Mundial de Educadores Infantiles). Recuperado el 15/07/2014 de: <http://www.waece.org/memoriascongresos/lectoescritura2007/pdf/Pasadopresenteyfuturosmetodologicos.pdf>

Clemente Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. En *Teoría de la Educación* (19): 25-46. Recuperado el

02/09/2014 de:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3235/3260

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En *Signos, teoría y práctica de la educación*, 6: 1-13. Recuperado el 08/08/2014 de:

<http://www.xtec.cat/~mjavier/comprends/comprends1.pdf>

López Ramos, C. (2011). *Métodos de lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual*. Revista digital innovación y experiencias educativas, número 38, pp. 1-8. Recuperado el 11/07/2014 de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_LOPEZ_2.pdf

Mallaupoma Dávila, C. (2012). *El aprendizaje significativo* (monografía). Recuperado el 25/08/2014 de: <http://es.slideshare.net/christianmd1985/el-proceso-de-la-lectura-15176287>

Pérsico, M., & Contín, S. A. (2005). ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado? En *Comunicar*, 24: 177-182. Recuperado el 11/07/2014 de: http://docs.google.com/file/d/0B9BfEVY_o0Z9UTdxU29HbDBoWTA/edit

Rodríguez, M. G. (1985). Enseñanza de la lengua escrita. ¿A qué edad?. En *Infancia y Aprendizaje*, 30: 39-50. Recuperado el 02/09/2014 de: <http://dialnet.unirioja.es>

Signorini, Á. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. En *Lectura y vida*, 19 (3): 15-22. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Recuperado el 17/07/2014 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf

6.3. Sitios web

Imitación por modelaje, métodos lectura

<http://www.espaciologopedico.com/noticias/detalle?Id=4732>

[Consultado el: 12/03/2014]

Método Doman

<http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-etapa07.htm>

[Consultado el: 12/03/2014]

Antonio Palau

Javier Tomé (2003) http://www.diariodeleon.es/noticias/labaneza/pedagogo-escriptor-pintor-y-escultor_87098.html

[Consultado el: 12/03/2014]

Hábitos lectores

Alba Caraballo

<http://www.guiainfantil.com/libros/Lectura/habitoLeer.htm>

[Consultado el: 10/07/2014]

Método de lectura "LETRILANDIA", de Aurora Usero. En Blog de Coral Sánchez, "Leo y meduco".

<http://leoymeducoparaprender.blogspot.com.es/2014/03/metodo-de-lectura-letrilandia-autora.html>

[Consultado el: 10/07/2014]

Método ILVEM. Doctor Horacio Krell

<http://www.ilvem.com/shop/otraspaginas.asp?paginanp=145&t=%C2%BF-CU%C3%81NDO-APRENDER-A-LEER?.htm>

[Consultado el 05/04/2014]

Larraga Cubero, M. J. Evolución del lenguaje oral.

Disponible en: http://cprcalat.educa.aragon.es/evolucion_del_lenguaje_oral.htm

[Consultado el 11/08/2014]

LEYES Y ÓRDENES CONSULTADAS

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Jueves 4 enero 2007. BOE núm. 4