



# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y  
Trabajo Social

Grado en Educación Primaria  
Mención en Audición y Lenguaje

Trabajo de Fin de Grado

## **Propuesta de intervención para prevenir dificultades de lectoescritura en alumnado de etnia gitana mediante principios de neuroeducación**

Presentado por Daniel Prieto Pérez

Tutorizado por Dña. Clara Torrellas Morales

# Resumen

En el presente TFG se desarrolla un proyecto acerca de los problemas de lectoescritura relacionados con diversos principios y factores que subyacen a la neuroeducación, también conocida como neurodidáctica. En base a ello, se presenta una propuesta de intervención para alumnos de etnia gitana y que se corresponden, concretamente, con los cursos del primer ciclo de la etapa educativa de Educación Primaria con el objeto de prevenir aquellas posibles dificultades a nivel lectoescritor.

Teniendo en cuenta los intereses, así como también la implicación y la motivación del alumnado, se persigue adaptar el presente programa para favorecer dichas mejoras, desde un amplio y variado conjunto de actividades, diseñadas desde una perspectiva lúdica, así como su situación social y cultural.

## **ABSTRACT:**

In the present TFG a project is developed about the problems of literacy related to various principles and factors that underlie neuroeducation, also known as neurodidactics. Based on this, a proposal of intervention for gypsy students is presented and that corresponds, concretely, with the courses of the first cycle of the educational stage of Primary Education with the aim of preventing those possible difficulties at the reading and writing level.

Taking into account the interests, as well as the involvement and motivation of the students, it is sought to adapt the present program to favor these improvements, from a wide and varied set of activities, designed from a play perspective, as well as its social and cultural situation .

**PALABRAS CLAVE:** Neuroeducación, Etnia Gitana, Lectura, Escritura, Educación Primaria, Intervención

# ÍNDICE

<b>1.- INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>2.- OBJETIVOS</b> .....	8
<b>3.- JUSTIFICACIÓN</b> .....	9
<b>4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	11
<b>1.-NEUROEDUCACIÓN</b> .....	11
1.1.- ¿Qué es la neuroeducación?.....	11
1.2.- Bases biológicas y psicológicas de la neuroeducación.....	12
1.3.- Principios de la neuroeducación.....	13
<b>2.- LECTOESCRITURA</b> .....	16
2.1.- Métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura.....	16
2.2.- Procesos implicados en la lectura y la escritura.....	18
2.3.- Lectura.....	23
2.3.1.- Etapas de adquisición de la lectura.....	23
2.3.2.- Dificultades lectoras.....	24
2.3.2.1.-La dislexia, esa dificultad de la lectura.....	24
2.3.2.1.1.- Tipos de dislexia.....	25
2.3.2.1.2.- Etiología de la dislexia.....	27
2.3.2.1.3.- Evaluación de la dislexia.....	27
2.4.-Escritura.....	28
2.4.1.- Etapas de adquisición de la escritura.....	29
2.4.2.- Modelos de escritura.....	30
2.4.2.1.- Modelos Cognitivos.....	31
2.4.2.2.- Modelos de Etapas.....	32
2.4.2.3.- Modelos de Traducción.....	33
2.4.3.- Dificultades en la escritura.....	33
2.4.3.1.- Retraso escritor.....	34
2.4.3.2.- Disgrafía.....	35
2.4.3.2.1.- Tipos de disgrafía.....	35
2.4.3.2.2.- Etiología de la disgrafía.....	37
2.4.3.3.- Disortografía.....	38
2.4.3.3.1- Tipos de disortografía.....	38
2.4.3.3.2.- Etiología de la disortografía.....	39
2.4.4.- Evaluación de las dificultades de la escritura.....	40

2.5.- Intervención en las dificultades de lectoescritura.....	41
2.5.1.- Lectura, escritura y neuroeducación.....	42
<b>3.- ETNIA GITANA.....</b>	<b>43</b>
3.1.- Breve historia sobre el pueblo gitano.....	43
3.2.- Características del pueblo gitano.....	45
3.2.1.- Características educativas.....	46
3.2.2.- Características sociales.....	48
3.2.3.- Características cultural.....	49
3.3.- Etnia gitana y lectoescritura.....	49
<b>5.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>51</b>
5.1.- Presentación del Programa de Intervención.....	51
5.2.- Objetivos de la Propuesta.....	52
5.3.- Destinatarios.....	53
5.4.- Temporalización.....	55
5.5.- Organización del espacio.....	56
5.6.- Recursos.....	56
5.7.- Metodología.....	59
5.8.- Sesiones.....	61
5.9.- Evaluación.....	70
5.9.1.- Pre. y Post. Evaluación de la Propuesta.....	70
5.9.2.- Evaluación Procesual.....	76
<b>6.- APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.....</b>	<b>79</b>
6.1.- Participantes.....	79
6.2.- Procedimiento.....	80
6.3.- Resultados.....	81
6.4.- Discusión de los resultados.....	82
<b>7. CONCLUSIÓN.....</b>	<b>83</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>84</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>93</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

A partir de este TFG, se tratará de conocer y comprender la relación existente entre el concepto de neuroeducación, el cual guarda relación con la idea de que el cerebro solo aprende si hay emoción y a su vez, el concepto de lectoescritura y algunos de los aspectos que lo comprenden, para con ello, comprobar si existe alguna asociación entre estos dos temas, la lectoescritura y la neuroeducación, junto al del alumnado gitano, sus dificultades de aprendizaje y la falta de estimulación durante la infancia, pues estamos ante ese alumnado que se siente apartado del sistema educativo, ya que no figura en el currículum escolar tal y como señalan autores de referencia, como es el caso de Gómez y Vargas (2003). A mayores, desde lo experimentado durante el Prácticum II, se ha podido observar que dichos discentes no conocen verdaderamente el mundo en el que viven, en el que se desarrollan y del que forman parte, lo que les impide por tanto, ampliar sus aprendizajes y conocimientos, aquellos que el entorno les aporta de forma continua.

Es por ello, que el presente Trabajo de Fin de Grado consta de una serie de cuatro partes, de las cuales, en la primera de ellas, se aborda el concepto de neuroeducación desde diversas perspectivas, así como también, aquellas bases biológicas y psicológicas que lo sustentan, sin olvidar los principios que lo fundamentan, pues se trata de un concepto que a día de hoy está ganando peso, cada vez más, en el terreno educativo, demostrando que otras formas a la hora de educar son posibles y sirven como sustituto de aquellos métodos, más tradicionales, de los que se han estado haciendo uso de cara al proceso de enseñanza aprendizaje hasta ahora.

Por otra parte, la lectoescritura, haciendo hincapié tanto en los métodos de enseñanza existentes, como en los procesos u operaciones que tienen lugar durante su aprendizaje, sin olvidar las etapas por las que todo aprendiz pasa a la hora de adentrarse en el aprendizaje tanto de la lectura, como de la escritura y teniendo en consideración aquellas dificultades, hoy en día tan presentes, que puedan darse en ambos terrenos. Cabe resaltar, que el lenguaje se puede definir como un elemento imprescindible para

que cualquier sociedad pueda comunicarse y compartir conocimientos e información. Ahora bien es cierto, que para poder acceder a esos conocimientos, se precisa de una serie de capacidades que atienden en parte a la lectoescritura, un vehículo que además de permitirnos alcanzar esas ideas y cogniciones, nos permite también proceder a la comprensión de las mismas. Dicho proceso de comunicación puede concebirse pues como un aspecto fundamental de cara al comportamiento de los seres humanos y, tal y como se ha señalado anteriormente, esas mismas capacidades pueden estar afectadas y precisar de una intervención para su recuperación.

Seguidamente, la etnia gitana, donde se abordará la concepción de este colectivo desde el punto de vista de varios autores de talla, así como la historia que este grupo social lleva a sus espaldas, sin olvidar las características, tanto educativas, como sociales y culturales, que conforman su forma de ser y de pensar, aludiendo a su vez, a algunas de las barreras que dificultan o incluso imposibilitan, su normalización e integración en la sociedad de la que forman parte.

Como último punto, se encuentra la Propuesta de Intervención que ha sido diseñada para ser puesta en práctica en el ámbito de actuación del especialista de Audición y Lenguaje, remarcando aspectos propios del día a día de la comunidad gitana para conseguir con ello, centrar el interés de este alumnado en el desarrollo de la misma propuesta. Además, junto a esto, las sesiones y recursos empleados para la ejecución de las mismas, mirando siempre al colectivo gitano, con el objeto de atraer su interés y con ello, tratar de mantenerlo.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es conocer en profundidad las dificultades en la lectoescritura y en especial, las surgidas dentro del colectivo de la etnia gitana, así como dar respuesta a ellas a través de una propuesta de intervención para el alumnado de primer ciclo de primaria, basada en principios de la neuroeducación.

Por lo tanto, para poder alcanzar este objetivo general es necesario desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en las bases psicológicas y biológicas de la neuroeducación, así como conocer los principios que la subyacen.
- Conocer las implicaciones que tiene la neuroeducación en el aula de Audición y Lenguaje.
- Conocer la lectoescritura, así como sus métodos de enseñanza de la lectura y la escritura y los procesos implicados en esta.
- Determinar aquellas posibles dificultades que puedan tener lugar durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la lectoescritura.
- Investigar aquellos factores que pueden desencadenar las dificultades dadas a nivel lectoescritor en el alumnado procedente del colectivo gitano.
- Investigar acerca de las posibles asociaciones que puedan darse entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y la neuroeducación en el aula.
- Elaborar un programa de Intervención educativa que trate de prevenir las dificultades a nivel de lectura y escritura en el alumnado de etnia gitana.
- Aplicar el programa en un estudio preliminar con una muestra pequeña para analizar sus posibles efectos, así como conocer las fortalezas y limitaciones de la propuesta y comprobar si puede haber posibilidades de mejorar en un futuro.

### 3. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de los estudiantes del título de Magisterio en Educación Primaria, se pretende con la realización de este TFG, que el autor del mismo adquiera una serie de competencias que aparecen contempladas en el grado de estudios del grado universitario de Educación Primaria, más concretamente con la mención de Audición y Lenguaje y que suponen un enriquecimiento para su formación y futura aplicación profesional.

Las competencias son las siguientes:

- El diseño, planificación, adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Con este trabajo por el que se opta a ser profesor en la mención de Audición y Lenguaje, de cara a la práctica profesional, se tiene que cumplir con una legislación marcada por la administración que comprende el panorama educativo, de cara a las notables dificultades en lectoescritura detectadas en el aula y que conllevan una necesidad educativa especial. Con respecto a ello, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por



el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, expone en su Artículo 14 que:

1. Será de aplicación lo indicado en el capítulo II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Puesto que existe una legislación que tiene en cuenta las necesidades educativas y que además, atiende a la lectoescritura, el autor de este TFG ha elegido este tema debido a que tienen lugar una serie de aspectos que son lo suficientemente relevantes, como para ser abordados y puesto que no hay temas suficientes que aborden la neuroeducación, a pesar de la buena acogida que está teniendo en el ámbito educativo, se quiere pues, cubrir un vacío centrado además en el alumnado gitano, aquel que suele mostrar tantas prevalencias y que supondría un importante impacto en este método de trabajo. Como futuro especialista de Audición y Lenguaje, debo dar una buena atención a aquellas dificultades a nivel lectoescritor, puesto que este especialista tiene un gran peso a la hora de prevenirlas y/o resolverlas.

A su vez, junto a todas esas razones, se destaca que otro de los motivos que ha promovido el estudio del presente trabajo, atiende a que en ocasiones, dentro de la propia práctica educativa, no se consigue dar una respuesta clara y adecuada ante el posible problema que ha sido previamente detectado en el marco de la lectoescritura. Es pues, que se indaga y se expone un concepto innovador que favorezca el aprendizaje de operaciones tan relevantes para la formación integral, como son la lectura y la escritura.

Finalmente, lo que se pretende a través de este trabajo es también poner de manifiesto lo positiva que puede llegar a resultar la neuroeducación a la hora de mejorar el proceso de aprendizaje, por lo que se hará hincapié en una metodología que se adapte a dicho colectivo en riesgo y que, en la mayoría de las ocasiones, tiende a presentar o padecer dificultades de aprendizaje, por lo que el objeto prioritario de dicha metodología irá encaminado a su prevención; a todo ello, indicar que no se cuenta con programas que combinen todos estos aspectos. Tal es así, que aunque es cierto que hay estudios acerca de la neuroeducación (Mora, 2017), de los cuales, la mayoría, han sido aplicados en terreno educativo, no se ha llegado a encontrar ninguno con relación al alumnado de etnia gitana, lo cual puede servir como punto de partida de cara a futuros trabajos e investigaciones.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **1. NEUROEDUCACIÓN**

#### **1.1. ¿Qué es la neuroeducación?**

A la hora de hablar acerca del concepto de neuroeducación, se ha de dirigir la mirada hacia un autor destacable en este campo de la investigación, tal y como es Francisco Mora; este autor afirma que la neuroeducación es una forma de enseñanza que se basa en los conocimientos que se tienen sobre el funcionamiento del cerebro, tratando de dar forma a un tipo de educación que se base, tanto en aquello que se observa, como en los datos que no se pueden apreciar a primera vista sobre el desarrollo de la conducta humana y del cerebro. A mayores, señala también la ventaja que tiene dicho concepto sobre el funcionamiento de este órgano, con relación al interés que muestran también la medicina interna, la psicología y la sociología, entre otras, a la hora de incrementar y favorecer el proceso de aprendizaje, la metodología de enseñanza de los docentes y la memoria del estudiante (Mora, 2017).

Puede considerarse también como una perspectiva innovadora acerca de la enseñanza, fundamentada en la aportación de tecnologías y procedimientos educativos que abordan las funciones cerebrales y donde dicha instrucción une todos aquellos conocimientos

que atienden a la educación, a la psicología y a la neurociencia, lo cual demuestra que la neuroeducación ha recogido y aplicado todos aquellos conocimientos que han ido guardando la neurociencia, así como las ciencias cognitivas, en lo que respeta a los últimos 25 años (García, 2017).

Por su parte, Mora (2017) señala también que la neuroeducación puede favorecer el proceso creativo o de aprendizaje de algunas de las áreas o disciplinas específicas, como ocurre en el caso de la lectoescritura. Destaca a su vez, que la neuroeducación empieza a tener en cuenta aspectos tales como la familia o la cultura, como puntos determinantes de cara a la capacidad de aprendizaje que tienen los niños, recalcando que la capacidad de estos durante el aprendizaje, varía no solo en base a los componentes genéticos de cada uno, sino también, en función de los cambios dados en el cerebro desde el nacimiento, producidos por el propio ambiente. Este término, ayudado de la neurociencia, trata de encontrar otros caminos mediante los cuales se puedan poner en práctica, dentro del aula, los conocimientos ya adquiridos previamente con respecto a los procesos cerebrales tanto de la curiosidad, como de la atención y de la emoción, la misma que se precisa encender para conseguir que el niño se muestre activo y, por otro lado, conocer la forma en que estos favorecen la cognición, mediante los diferentes instrumentos de la memoria y el aprendizaje.

## **1.2. Bases biológicas y psicológicas de la neuroeducación:**

De cara a las bases tanto biológicas como psicológicas que configuran la neuroeducación, destacan las siguientes con ayuda de Guillén (Integratek) (2012, 2014 y 2017) y de García Cerdán (2017).

En primer lugar está la **Plasticidad Cerebral**, de la cual Guillén (2012) señala que hasta hace no muchos años la idea que se tenía acerca del cerebro era que este “era estático e inmutable” y que desde nuestro nacimiento, el número de neuronas con las que nacíamos iba disminuyendo a medida que pasaba el tiempo, pero que gracias a los avances que nos aporta la neurociencia, se ha podido demostrar que la neuroplasticidad

es una propiedad existente de nuestro sistema nervioso, que le lleva a poderse adaptar a las experiencias de tipo vital.

Adaptando esta idea al ámbito educativo, la plasticidad cerebral se presenta como una vía a la esperanza, pues favorece la mejora de todos los alumnos ya que, a pesar de algunos condicionamientos de tipo genético, el talento es algo que viene dado por la práctica continuada, así como por el refuerzo (Guillén, 2012).

Para García (2017) el cerebro viene a ser plástico, debido a la enorme capacidad de adaptación que tiene a lo largo de la vida, atendiendo también a la capacidad de creación constante de nuevas neuronas, así como de las conexiones que se dan entre ellas, siempre que tenga lugar una estimulación correcta.

Seguidamente y atendiendo a la biología evolutiva, a la ciencia cognitiva neuronal, así como al desarrollo infantil, están las **neuronas espejo**, las cuales fueron descubiertas por el grupo de investigación dirigido por aquel entonces por Rizzolatti (1991), tratándose de neuronas motoras que se caracterizan por su activación durante la ejecución de una acción o al observar acciones similares realizadas por otras personas. O lo que es lo mismo, células cerebrales que se activan en el momento en que se da paso a una acción o se observa a alguien realizarla. Están situadas en una zona motora del lóbulo frontal, conocida como F5 y en una parte del lóbulo parietal que está conectada con F5. Guardan relación con la imitación, pues los seres humanos al nacer estamos dotados de una serie de mecanismos que nos permiten llevar a cabo la imitación de acciones, como ocurre en el caso de los bebés, quienes son capaces de imitar algunas expresiones faciales. Todo ello, ligado al contexto del aprendizaje, da a entender que la imitación se fundamenta como una herramienta importante de cara al aprendizaje, puesto que de forma natural, así como inconsciente, el ser humano llega a tener una idea o conocimiento sobre las personas que le rodean (Guillén, 2014 y García, 2017).

En tercer lugar, se encuentran las **emociones y el aprendizaje**. La motivación en el alumnado suele ser, en muchas ocasiones escasa e incluso nula, debido en gran parte a que los docentes desean que los discentes aprendan aquello que el maestro en sí quiere, cuando en verdad, están lo suficientemente preparados para aprender muchas más cosas. La curiosidad es algo que caracteriza al ser humano desde el momento de su nacimiento, ya que, sin ir más lejos, los propios bebés presentan un mayor interés hacia aquellos sucesos o acontecimientos que les resultan inesperados, aburriéndose más con aquellos objetos cuyas características tienden a ser predecibles (Stal y Feigenson, 2015).

En este sentido, Mora (2013) resalta que *“la curiosidad enciende la emoción. Y con la emoción se abren las ventanas de la atención, foco necesario para crear conocimiento”* lo cual destaca la necesidad que tiene la curiosidad de cara a la aparición de las emociones, las cuales mueven la creación o adquisición de conocimientos.

### **1.3. Principios de la neuroeducación:**

De cara a los principios de la neuroeducación, Guillén (2015, 2017), hace referencia a siete principios, los cuales guardan relación con el alumno, el docente y su práctica, los objetivos marcados, así como al tipo de evaluación empleada de cara a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- **Expectativas del alumno:** se refiere a aquellas convicciones o creencias que tiene el alumno sobre sí mismo y concretamente sobre su capacidad personal y su rendimiento, aspectos estos necesarios e importantes en el proceso de aprendizaje. Desde el ámbito de la neuroeducación, Guillén (2015) incide en dos descubrimientos ligados a este punto y que vienen siendo, por un lado la plasticidad cerebral, que favorece una mejora en el aprendizaje y por otro lado, la necesidad de las emociones en el aprendizaje.
- **Objetivos del aprendizaje:** estos se corresponden con aquello que el docente debe plantearse en función de lo que considere que el alumno ha de aprender y la forma en

que lo debe hacer, incidiendo en que cuanto mayor transparencia caracterice a estos objetivos, mayor será el compromiso del estudiante, recalcando que el trabajo cooperativo en el aula, favorece en el alumnado una serie de competencias interpersonales que les llevan a ponerlas en práctica de manera eficiente.

- **Práctica continua:** esta favorece una mejora dando a entender que la repetición es necesaria para la conocida como memoria a largo plazo, ya que sin memoria no se puede hablar de aprendizaje.
- **Evaluación formativa:** la evaluación, aplicada correctamente, nos lleva a conocer y con ello mejorar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, poniendo como ejemplo este tipo de evaluación en la que tiene lugar un feedback continuamente.
- **Salud cerebral:** en este punto, se resalta, entre otras cosas a destacar, el hecho de que el ejercicio físico, concretamente el aeróbico, favorece un incremento de la plasticidad cerebral sináptica y la generación de ideas creativas, gracias a la evasión dada con respecto a aquel pensamiento que nos tiene atascados en la resolución de uno o varios problemas.
- **La figura del Profesor:** el último de los puntos atiende a una figura necesaria en el terreno del aprendizaje, poniendo como ejemplo a aquel docente que favorece la autonomía, conoce aquello que imparte y potencia la creatividad, así como aquel que acepta el error y muestra afecto por sus alumnos, a los que transmite una sensación de seguridad y entusiasmo. Es necesario que el profesor actúe también como un investigador dentro del aula, de cara a los efectos que produce su enseñanza en el aprendizaje del alumnado.
- **La utilidad práctica en la prevención de dificultades en el aprendizaje:** lo que se quiere prevenir son trastornos del aprendizaje, entre ellos, la dislexia.

## 2. LECTOESCRITURA

### 2.1. Métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura

De acuerdo a las aportaciones de Carpio Brenes (2013), desde el momento en que la lectoescritura pasó a instruirse, tuvieron lugar una serie de métodos que facilitaron su enseñanza, los cuales pasaron a clasificarse en **sintéticos o ascendentes** y **analíticos o descendentes**.

En primer lugar se encuentran los **métodos sintéticos**, donde la información sigue siempre el mismo camino, de abajo hacia arriba, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el propio procedimiento semántico de aquel texto que se está leyendo, sin necesidad de que tenga una relación inversa entre ambas partes (Mateos y Alonso, 1985).

Este tipo de métodos tiene ciertos críticos y detractores que abogan porque el procesamiento en un determinado nivel depende, además de la información que procede de niveles subordinados, de la información que deriva de niveles superiores, por lo que las letras se reconocen mejor y de forma más sencilla si se presentan incluidas en las palabras (Reicher, 1969 y Wheeler, 1970).

A su vez, este tipo de métodos están conformados por el método alfabético, el fonético y el silábico.

- El **método alfabético**, también conocido como método del deletreo, se basa en que los estudiantes aprenden primero y siguiendo el orden alfabético, el nombre de las letras y después de las mayúsculas y minúsculas. Seguidamente pasan al deletreo, combinan dos letras y cuando lo controlan proceden a combinar tres o más letras, para dar lugar a frases u oraciones simples o breves. Tras un amplio número de ejercicios de repetición, el alumno se ve capacitado para leer (Bolaños, Cambronero y Venegas, 2006).

- El **método fónico**, del que dicen, fue propuesto en el año 1700 por la escuela francesa de lingüística de Port Royal, consta de varias etapas, de las cuales, en la primera se enseñan el sonido y la forma de las letras, comenzando por las vocales, donde el estudiante repite el sonido con el objetivo de asociar la letra y su forma. Posteriormente proceden con las consonantes, para después asociarlas o combinarlas con las vocales, practicando la pronunciación y reconocimiento de dichas series silábicas y combinaciones de incluso cuatro o más letras. Finalmente, las sílabas se combinan en palabras y estas a su vez en frases u oraciones. (Bolaños et. al, 2006)
- Finalmente, se encuentra el **método silábico**, del cual dicen es un método derivado del método fonético y que fue promulgado por Federico Gedike y Samuel Heinicke en el siglo XVIII. En este caso las unidades protagonistas son las sílabas. Si por algo se le critica es por recargar mucho la memoria del estudiante durante sus primeras etapas. Aquí los ejercicios que se llevan a cabo son, por ejemplo, ejercicios de composición de frases, a partir de palabras y sílabas enseñadas, a la vez que conocidas, a través de la repetición de ejercicios tanto de reconocimiento como de pronunciación (Bolaños et. al, 2006).

Por otro lado están los **métodos analíticos**, los cuales, para Smith (1971) y para Goodman (1976) resultan más eficaces que los anteriores. Ciertamente son ligeramente más recientes que los sintéticos y proponen que cada estudiante aprende a leer desde el principio las palabras y frases que se dan de manera espontánea, mediante las conversaciones escolares que enmarcan los temas de interés, para a partir de ahí conocer las letras y sílabas como elementos componentes.

La metodología que emplea este método integra múltiples descomposiciones de las estructuras complejas: percepción global de la palabra y su representación gráfica, a continuación lectura de la palabra y luego descomposición en sílabas, atendiendo también a la descomposición y recomposición de palabras generadoras y a la combinación de sílabas conocidas para dar como resultado nuevas palabras (Bolaños et. al, 2006).



Adams (1982) remarca la idea de que entre los buenos y los malos lectores, las diferencias no se dan tanto en los procesos de alto nivel, sino más bien en la habilidad de estos para la decodificación.

Como dato curioso y dentro de este tipo de métodos, Mello (1954) dio a conocer el **método natural integral**, que incide en la necesidad de aprovechar todas las experiencias vividas por los niños, así como sus aprendizajes acumulados desde el nacimiento y donde la enseñanza de la lectura y la escritura deben dar respuesta, desde el principio, a todo el vocabulario del que dispone el estudiante junto con su capacidad de expresión oral de sus pensamientos y sentimientos .

Finalmente y como unión de los dos anteriores, a pesar de las diferencias existentes entre ambos, nacen los **métodos interactivos o mixtos**, los más recientes hasta la época. Defienden un procesamiento de forma paralela entre los distintos niveles.

La mayoría de modelos interactivos se muestran partidarios de considerar el esquema como un principio explicativo, debido a su gran estructuración del conocimiento. En el momento en que un esquema ha sido aceptado se pueden llegar a inferir las virtudes o valores que no están claros. Este tipo de métodos, trata pues de hacer ver que la comprensión se da como un proceso abierto o flexible durante la lectura. Por lo tanto, estos métodos, actúan en base al concepto de esquemas, siendo estos considerados como estructuras que llevan al lector a conocer e interpretar la información de forma expresa (Rumelhart, 1980).

## **2.2. Procesos implicados en la lectura y en la escritura**

Para poder optimizar las metodologías diseñadas para la adquisición de la lectura y la escritura, resulta necesario que comprendamos aquellos procesos que están implicados en estas habilidades y que a continuación se proceden a exponer, empezando por el procesamiento de la lectura y siguiendo después con el procesamiento de la escritura.

### **Procesos Perceptivos y de identificación de las letras:**

Para que cualquier mensaje escrito llegue a ser procesado por el lector, debe ser previamente analizado por nuestro sistema visual. En el momento en que una persona lee, sus ojos avanzan a través de pequeños saltos, los cuales son conocidos como movimientos saccádicos. Dichos movimientos se alternan con una serie de períodos de fijación en los que los ojos no se mueven (Mitchell, 1982). En este sentido, Cuetos (2011) expone que la primera de las operaciones que se realizan al leer, se corresponde con la de analizar aquellos signos gráficos que están escritos en una página para dar paso a su identificación, siendo esta una tarea que integra diversas operaciones consecutivas, de las cuales, la primera, se corresponde con dirigir los ojos hacia aquel texto que se va a procesar. En el caso de los buenos lectores o lectores expertos, la información gráfica sí llega a ser procesada durante el transcurso de la lectura, tal y como dan a entender los estudios desarrollados en base a los movimientos oculares que tienen lugar durante la lectura (Just y Carpenter, 1980).

En relación a ello, Dunn y Pirozzolo (1984) y Holmes y O' Regan (1981), afirman que dichos períodos de fijación tiene una duración aproximada de entre 200 y 250 milisegundos, mientras que los movimientos saccádicos, tal y como exponen Dunn y Pirozzolo (1984) llegan a durar entre 20 y 40 milisegundos.

### **Procesos léxicos o de reconocimiento de las palabras:**

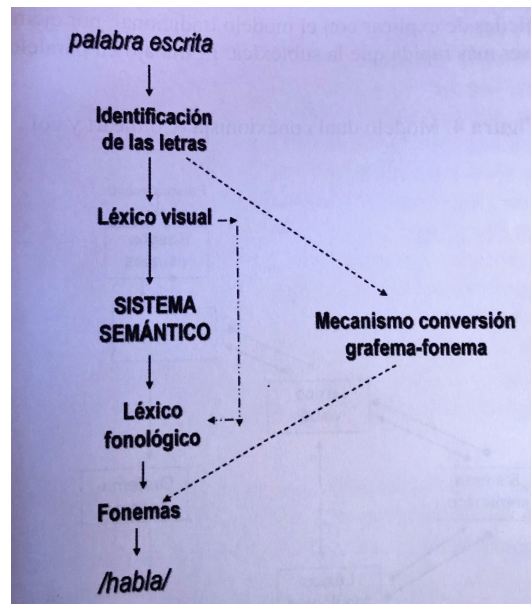
Cuetos (2011) señala que la tarea de reconocimiento de las palabras tiende a ser bastante compleja ya que a la hora de leer un texto la cantidad de palabras diferentes que nos podemos encontrar es muy amplia. Además, insiste en que si lo que se quiere es leer una palabra en voz alta será necesario recuperar la fonología de esta, mientras que si se se trata de hacer una lectura comprensiva, lo que se deberá recuperar será su significado.

Dentro de este tipo de procesos existen una serie de modelos, entre los que destaca el Modelo Logogén de Morton (1969-1979) y el Modelo dual o de doble ruta de Coltheart (1981-1985) que surgió a partir del primero. Dicho modelo defiende la existencia de dos

rutas para acceder desde la palabra escrita al significado y a la pronunciación: vía léxica y vía subléxica.

Con la vía léxica se pueden leer todas aquellas palabras que sean conocidas, tanto las regulares como las irregulares, aunque no las pseudopalabras o aquellas que sean desconocidas. Mientras, con la vía subléxica, ocurre lo contrario, pues se pueden leer todas las palabras regulares, ya sean conocidas o desconocidas, así como las pseudopalabras, transformando cada grafema que constituye una palabra en aquellos fonemas que lo componen (Cuetos, 2011).

Figura 1. Modelo dual o de doble ruta de Coltheart (1981-1985). Fuente: Cuentos, 2011



A su vez, y dentro de este tipo de procesos, destaca otro modelo: **el modelo dual conexionista** (Coltheart y col, 2001), donde la vía léxica opera paralelamente y en cascada, de ahí también que se le conozca como **Modelo de Doble Ruta en Cascada**, mientras que la vía subléxica funciona de forma serial, como si siguiera una serie, dando a entender aspectos tales como por ejemplo, que la vía léxica tiende a ser más rápida que la vía subléxica.

### **Procesamiento Sintáctico:**

Aquellas palabras que tienen lugar de forma aislada no llegan a aportar ningún tipo de información que el lector no conozca. La información se produce verdaderamente cuando las palabras pasan a agruparse en unidades aún más mayores como son la frase u oración, aquellas donde en verdad se da el mensaje a transmitir. Para ese agrupamiento de las palabras, el lector ya dispone previamente de unas palabras clave de tipo sintáctico, que le señalan la forma en que se pueden relacionar las palabras en la lengua castellana, haciendo además uso de esos mismos conocimientos para conocer la forma o estructura que siguen las oraciones que van apareciendo a su paso. (Cuetos, 2011)

### **Procesos Semánticos:**

Tras darse las relaciones entre los diferentes elementos que componen una oración, el lector procede a extraer el mensaje de la oración para hacerlo suyo, integrándolo en sus conocimientos. En el momento en que dicha información la ha integrado en su memoria es cuando finaliza el proceso o fase de comprensión del texto (Cuetos, 2011).

Lo importante en este proceso atiende a la construcción de una representación mental del contenido que presenta el texto y de integrar toda esa representación en los conocimientos que ya se tienen (Shank, 1982).

En relación a la escritura, los procesos para poner en marcha esta destreza son similares, pero tienen matices diferenciales con respecto a los procesos de la lectura.

En primer lugar el proceso de **Planificación** (Cuetos, 1991), que cuenta con una serie de subprocesos, dándose en primer lugar, la **generación de ideas**, donde se resaltan las dificultades que el sujeto tiene al principio de su escritura, ya sea frente a un tema conocido o por conocer, básicamente porque debe extraer toda esa información almacenada en la memoria y esto le resulta aún complejo. Sin embargo y en relación al inicio de la escritura, si a los niños se les aportan palabras similares a aquello que están

trabajando, se incrementa favorablemente la cantidad de sus escritos, además de su variedad y lo mismo ocurre si se le aportan expresiones con las que suelen empezar los textos, donde en este caso, la longitud de estos se incrementa (Bereiter y Scardamalia, 1981).

Y finalmente, como segundo y último subproceso de este proceso, se encuentra **estructurar la información** en base a los objetivos, donde el sujeto, antes de proceder con la escritura, ha de plantearse a quién va dirigido, qué es lo que se pretende con este texto y qué saben los lectores acerca de este tema, puntos estos que los niños al principio de su etapa de aprendizaje de la escritura no tienen en cuenta, ya que escriben aquello que tiene lugar en su memoria sin plantearse otros aspectos (Cuetos, 1991).

Como segundo proceso, se encuentra **la construcción de la estructura sintáctica**. Es aquí donde el niño debe saber construir oraciones gramaticalmente correctas, dejando claro que el hecho de que un niño que sea capaz de expresarse oralmente de forma adecuada, no tendrá por qué saber también expresarse correctamente de manera escrita, ya que pueden presentarse problemas en este terreno (Cuetos, 1991).

Si por algo se caracteriza la escritura temprana del niño es por la ausencia de oraciones, dando luego paso a oraciones cortas y simples (Kress, 1982). Durante los cuatro primeros años de escolaridad, los progresos que puedan darse serán lentos; en cambio, a partir del quinto año, dicho progreso ya empieza a ganar fuerza (Simon, 1988).

Como tercer proceso, se encuentran los **procesos léxicos**, donde se recalca la importancia que tiene enseñar las reglas de conversión fonema-grafema, así como la ortografía de las palabras irregulares, indicando que de cara al aprendizaje de las reglas que rigen la ortografía, lo mejor, parece ser, corresponde con que sea el propio sujeto o niño quien vaya descubriéndolas por uso generalizado, más que por el aprendizaje en sí mismo de las reglas (Cuetos, 1991).

Como cuarto y último proceso, se encuentran los **procesos motores**, los cuales giran en torno a dos objetivos. El primero, atiende al saber representar correctamente los alógrafos con número y orientación correctos para no dar lugar a confusiones, cuidando detalles importantes como los alógrafos similares (por ejemplo: “*m*” y “*n*”). El segundo se refiere a la importancia de aportar al niño aquellos patrones de movimientos motores que le permitan ejercer la escritura de las letras automáticamente, dándose esto a través de la repetición de copias, relleno de letras punteadas, etc. (Cuetos, 1991).

### **2.3. Lectura**

Resulta casi imprescindible el hecho de que a la hora de hablar de la lectura, se indague un poco acerca del concepto y de la consideración que tienen algunos autores o instituciones al respecto de este término. Así pues, hay quien considera a la lectura como la capacidad que nos permite leer un texto y reflexionar sobre este, mediante las experiencias propias y las reflexiones (Proyecto OCDE/PISA, 2006)

De forma aún más clara, leer, que no la lectura, puede entenderse como el proceso mediante el cual se entiende un texto escrito (Fons, 2006).

#### **2.3.1. Etapas de adquisición de la lectura**

Uta Frith (1985), dio a conocer tres etapas o fases que integran el desarrollo lector:

1. **Etapa logográfica:** aquí el niño tiene la capacidad de identificar palabras escritas a través de su apariencia visual, a partir del contexto en el que se dan y la forma o aspectos de su contorno (rasgos ascendentes, rasgos descendentes o longitud), aunque el código necesario para describirlas aún no esté adquirido. Reconoce la palabra de forma global, similar a un dibujo, lo que da a entender que si se cambia la tipografía de esta, no la entendería.
2. **Etapa alfabética:** es la segunda etapa en la que el niño aprende a segmentar las palabras en aquellas letras que las componen, estableciendo la correspondencia entre las letras y los sonidos para la construcción de frases y de palabras. Aquí se

hace uso del mecanismo de correspondencia grafema-fonema, lo que hace de esta etapa algo verdaderamente importante.

3. **Etapa ortográfica:** última etapa que se traduce en la adquisición de un vocabulario lo suficientemente amplio gracias a un mayor conocimiento de las palabras con su almacenamiento en la memoria por parte del niño. Las palabras escritas quedan registradas en la memoria, conocida como léxico ortográfico de entrada, gracias al cual se da lugar al reconocimiento y reproducción de las palabras directa y rápidamente.

### **2.3.2. Dificultades lectoras**

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura han sido de las más abordadas por los especialistas y de las más conocidas por el público en general, en cuanto a dificultades del aprendizaje se refiere. Errores dados a la hora de leer en voz alta, los silabeos o titubeos, además de posibles dificultades de comprensión dadas a la hora de resumir, recordar o trabajar con aquello que han leído, aunque la lectura haya sido correcta, son algunos de los problemas presentes en este ámbito. Hay que recalcar que no siempre se omite la misma letra o se confunde en la misma palabra. No obstante, a la hora de hablar de dificultades dadas en el proceso de aprendizaje de la lectura, hay una que gana protagonismo: la dislexia (Sánchez y Martínez, 1998).

#### **2.3.2.1. La dislexia, esa dificultad de la lectura:**

Hablar de dislexia es hablar de un Trastorno en el aprendizaje, grupo que el DSM 5 (2014) cataloga actualmente dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo. Es pues que este manual diagnóstico y estadístico considera que un trastorno en el aprendizaje es en sí, una dificultad tanto en el aprendizaje, como en el uso de las aptitudes académicas, presentando síntomas tales como una lectura lenta o que precisa de esfuerzos, dificultades a nivel ortográfico o en la expresión escrita y que, junto a otras dificultades, dan lugar a una afectación de las aptitudes de tipo académico, las cuales se dan por debajo de la edad cronológica del sujeto y afectan negativamente a su desarrollo académico y laboral. Se dan en la edad escolar, aunque pueden no cobrar fuerza hasta el

momento en que las aptitudes académicas precisadas y afectadas superen a las propias capacidades intelectuales del sujeto (American Psychiatric Association, 2014).

Para la Asociación Andaluza de Dislexia - ASANDIS (2010) se trata de un desorden en uno o más de los procesos básicos que comprenden tanto la comprensión oral como escrita del lenguaje. Se da en el tránsito mental que va desde el lenguaje oral a través de imágenes que son conocidas y/o tridimensionales, hacia el lenguaje escrito (Cobo, 2011).

Resulta necesario aludir a los alumnos con dislexia, tema que suscita diversas opiniones por parte de diversos autores, como se expone a continuación:

Sujetos cuyos problemas se dan mayormente en aquellas operaciones implicadas en el reconocimiento de las palabras y que pueden comprender una explicación oral, pero en cambio, no llegar a entender un texto escrito que aborde esos mismos contenidos (Stanovich, 1989).

Se trata de niños que no aprenden a leer normalmente, a pesar de que dicha habilidad no le falte sin mostrar además déficit intelectual (Alegría, 1985).

#### **2.3.2.1.1. Tipos de dislexia**

Una forma de clasificar los tipos de dislexia es en función de si se trata de una dislexia adquirida o en cambio, evolutiva o del desarrollo (Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016 y Silva, 2011).

- **Dislexia adquirida:** aquella que presentarán las personas que una vez han logrado alcanzar un determinado nivel de lectura, pierden, como consecuencia de una lesión cerebral, algunas de sus habilidades lectoras.
- **Dislexia evolutiva o del desarrollo:** aquellos niños que sin ninguna razón aparente o de peso, presenten una serie de dificultades:
  - **Dislexia Fonológica o Indirecta:** aquella que viene determinada por un mal o incorrecto funcionamiento de la ruta fonológica o vía indirecta. Se trata de un tipo



de dislexia que se traduce en una dificultad para la lectura de las palabras largas o que son poco conocidas o poco frecuentes, impidiendo además la lectura de las conocidas como pseudopalabras. A su vez, se dan múltiples errores morfológicos. Tienen mejores resultados en la lectura de aquellas palabras que les son familiares, ya sean estas regulares o irregulares. Recibe el nombre de indirecta porque la frase se construye a partir de la palabra, a su vez, esta a partir de las sílabas, y estas a partir de los fonemas. Al estar afectada este tipo de estrategia, la lectura pasa a hacerse a través de la ruta visual, dando lugar a lo que se conoce como dislexia disfonética, dislexia subléxica, dislexia lingüística o dislexia fonológica (Silva, 2011 y Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016).

- **Dislexia superficial:** trae consigo un funcionamiento erróneo de la ruta léxica, visual o directa, lo que quiere decir que el sujeto no muestra importantes problemas con la lectura a partir de la conversión grafema-fonema de las palabras regulares. La dificultad se presenta en las palabras irregulares, ya que suelen regularizarse dando con ello lugar a errores de sustitución, omisión o adición. En este caso, la mejora se da en la lectura de pseudopalabras y suelen confundir palabras homófonas al guiarse únicamente por la información que les llega por la vía auditiva. Es directa porque tan solo con un golpe visual llega al conocimiento de la palabra dada. Siempre que esta estrategia está afectada, la lectura tiene lugar a través de la ruta fonológica, lo que se conoce como dislexia léxica o visortográfica, diseidética o perceptiva (Silva, 2011 y Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016).
- **Dislexia mixta o profunda:** aquí el déficit se da en las dos rutas, dándose lugar a errores semánticos lo que quiere decir que se leen unas palabras por otras que tienen un parecido semántico, pero no visual. El sujeto comete además muchos errores tanto visuales, como morfológicos en la lectura, presentando también dificultades a la hora de acceder al significado. (Silva, 2011 y Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia, 2016).

### 2.3.2.1.2. Etiología de la dislexia

A la hora de hablar de las causas que pueden suponer la aparición de la dislexia, Dudzinska (2017) establece la siguiente clasificación:

**Causas neurológicas:** se basan en una disfunción cerebral, puesto que las personas con dislexia tienen una menor actividad en algunas de las funciones cerebrales.

**Causas emotivas:** relativas a los trastornos emocionales, la tensión, el estrés, etc., pues las presiones que pueden percibir del entorno debido al trastorno dado, el cual llegan a asumir como un retraso, provocan incluso un incremento o empeoramiento del problema dado.

**Causas metodológicas:** dadas a partir de un método de enseñanza de la lectoescritura incorrecto o poco apropiado. En este sentido, hay casos en los que el individuo presenta este trastorno por el hecho de no tener una conciencia fonemática, lo que da paso a una enorme dificultad a la hora de relacionar palabras y sonidos, dando lugar a la invención de otras palabras.

**Causas asociativas:** debido a que las conexiones cerebrales que se encargan de realizar las funciones de asociación entre una palabra con su sonido y su significado, tienen una baja actividad.

A su vez, hay que remarcar las **causas de tipo genético**, pues se incide en la idea de que la dislexia llega a tener más de un 60% de carga genética (Silva, 2014), lo que recalca la idea de que la herencia de algunos genes da paso a presentar este trastorno (Dudzinska, 2017).

### 2.3.2.1.3. Evaluación de la dislexia.

De cara a la evaluación que se puede llevar a cabo con respecto a la dificultad de la lectura abordada, la dislexia, se muestra la siguiente tabla, TABLA 1. Evaluación de la dislexia:

TABLA 1. Evaluación de la dislexia. Rivas y Fernández (2011) y de Marrodán (2006)

<b>EVALUACIÓN DE LA DISLEXIA</b>	<b>PRUEBAS</b>
<b>Evaluación Neuropsicológica</b>	
<b>Funcionamiento Cognitivo</b>	WISC-V (Wechsler, 2014) y RAVEN (Raven, 2007)
<b>Percepción</b>	Test Gestáltico Visomotor de Bender (Bender, 2010)
<b>Motricidad</b>	Test de Dominancia Lateral (Harrys, 1957)
<b>Desarrollo Emocional</b>	TAMAI (Hernández-Guanir, 2015)
<b>Funcionamiento Psicolingüístico</b>	PLON-R (Aguinana, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004) y PEABODY (Dunn, Dunn y Arribas, 2010)
<b>Niveles generales y características específicas de la lectura y la escritura</b>	TALE (Toro y Cervera, 1980)
<b>Evaluación de los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito</b>	PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2012)

#### 2.4. Escritura.

Al hablar de una capacidad como es la de escritura, se puede poner como ejemplo la definición aportada por la RAE (2001), quien define a la escritura como “*el sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica*” o sin ir más lejos, como “*la acción y efecto de escribir*”. (Real Academia Española, 2001).

Hay otros autores, como por ejemplo Carl Sagan (1980. *Cosmos*), para quien la escritura puede considerarse el mayor de los inventos creados por el hombre que consigue unir a personas y ciudadanos de diversas épocas distantes o lejanas en el tiempo, que nunca llegaron a conocerse.

### 2.4.1. Etapas de adquisición de la escritura.

Son muchos los expertos que hablan de distintas fases o estadios por las que se pasa en cuanto al acceso de la escritura, desde diversas perspectivas tales como son la psicológica, la grafomotriz o la de expresión plástica. Se distinguen una serie de etapas adquisitorias de la escritura, a través de fines didácticos. La primera de ellas se corresponde con la **etapa motórica**, donde el niño, desde que tiene 16 meses, tiene la capacidad de realizar garabatos a través de instrumentos gráficos, teniendo modelos adultos y ayudándose de algunos ejemplos demostrativos a través de la observación. Seguidamente, se encuentra la **etapa percetiva o desviada**, en la que la expresión viene determinada por las percepciones que tiene el niño, así como por su capacidad de memorización visual. Estamos ante una fase en la que el niño realiza trazos similares a letras, aunque no perfectamente. Posteriormente, se encuentra la **etapa representativa**, también conocida como “**pseudoescritura**” en la cual, se tiende a representar el entorno en el que se sitúa por la información que este le aporta. Las siguientes etapas atienden, primeramente, a la **etapa ideográfica**, en la que realizan ideogramas con una idea preconcebida. Luego nos encontramos con la **fase pictográfica**, donde el sujeto representa características de objetos, relaciones, etc., a través de pictogramas. La penúltima etapa atiende a la **etapa fonética**, aquella en la que ya consigue darse una verdadera aproximación a aquellas letras reales y donde empieza a cobrar vida una idea acerca del alfabeto, estableciendo relación entre letras y sonidos. Finalmente, se llega a la **etapa de transición**, en la que ya se puede hablar de una correcta escritura y donde intenta interpretar correctamente aquel mensaje que tiene frente a él y hace uso de su capacidad cognitiva y creativa. (Lebrero y Lebrero, 1998).

Hay otros autores que atienden a otros estadios en cuanto al desarrollo de la escritura, como el modelo propuesto por Uta Frith (1984), autora que se basa en la idea acerca de la cual los niños pasan a través de un total de tres estadios de cara al aprendizaje de la lectura: el primer estadio se corresponde con la **toma de conciencia**, donde se tiene en cuenta que el habla se puede segmentar, siguiendo unas órdenes, en unidades concretas, siendo esta habilidad incluso adquirida por el propio niño antes de llegar a comenzar su

escolarización. Posteriormente, pasaría a dividir la sílaba en fonemas (Alegria, Pignot y Morais, 1982).

Para el segundo estadio, se atiende al **aprendizaje de las reglas de conversión de fonemas a grafemas**. En esta fase, una vez el niño es lo suficientemente capaz de aislar fonemas del habla, pasa a aprender cómo se representan de forma gráfica, capacidad que tarda en adquirir, puesto que es además a la que más tiempo dedica durante sus primeros años de escolarización, caracterizándose por su esencia memorística. Se habla de que el niño ha de asociar un signo gráfico con cada uno de los sonidos. Aquí los errores se dan en que los sujetos aún no conocen correctamente o en su totalidad las reglas grafema-fonema. Finalmente, el tercer estadio atiende a la **escritura ortográfica de forma correcta**, poniendo para ello como ejemplo, diversos idiomas tales como el italiano, el cual, al ser un lenguaje transparente, una vez el niño aprende las reglas de conversión fonema-grafema se considera que ya escribe tal y como debe ser, mientras que con el castellano, existen algunos fonemas que permiten escribirse de varias formas, tal y como sucede con el sonido /K/, representado por las letras k, c y/o qu. (Uta Frith, 1984).

#### **2.4.2. Modelos implicados en la escritura.**

A la hora de hablar de la escritura se pueden tener en cuenta y de forma muy concreta, una serie de teorías encaminadas a explicar el proceso de escritura desde diferentes perspectivas. A lo largo de los años, han surgido multitud de autores y estudios que abordan este aspecto a través de una serie de modelos, que tienen como objeto primero explicar o dar a conocer aquellas teorías que hayan ido surgiendo sobre la escritura y su adquisición.

### 2.4.2.1. Modelos cognitivos.

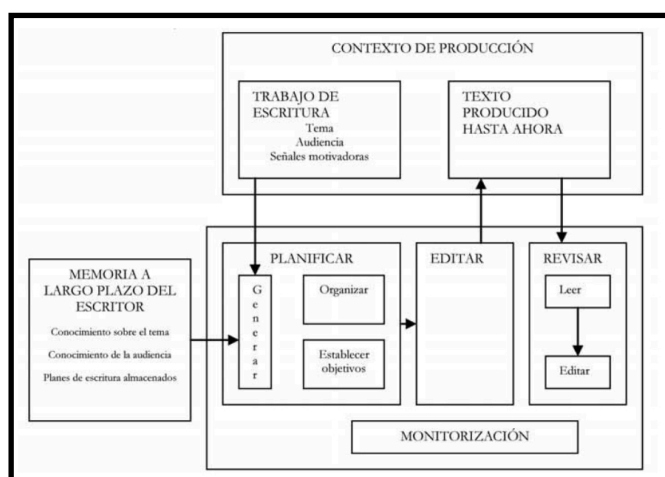
Estos modelos atienden a aspectos propios de la psicología cognitiva de cara a la producción de textos, destacando autores tales como por ejemplo Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1987) entre otros.

#### Modelo de Flower y Hayes (1980)

Tuvo lugar durante los primeros años de la década de los 80 con el fin de explicar, además de describir, el proceso de producción escrita mediante un conjunto de elementos, concretamente el contexto en el que se llevará a cabo la producción, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso escrito.

Tanto el modelo como sus precursores, favorecieron el estudio de las estrategias de redacción. Dichas investigaciones sobre el acto escritor, se centraron ya no en el producto escrito, sino en el proceso de escritura, mediante la técnica que llevaba a los escritores a pensar en voz alta, al tiempo que ejecutaban aquella tarea que se les había sido asignada para después escuchar las grabaciones (Camps, 1989).

Figura 2. Modelo Cognitivo de Flower y Hayes (1980). Fuente: Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 4



### Modelo de Scardamalia y Bereiter (1987).

Diferencia entre dos modelos de escritura: el que emplean los escritores principiantes, conocido como *decir el conocimiento*, y aquel que utilizan los ya escritores expertos bajo el nombre de *transformar el conocimiento*. En el primero, el más simple a la hora de escribir, expresa en formato papel aquello que recupera a través de su memoria. se puede determinar o reconocer de manera implícita en la última etapa de las que constituyen el proceso general de la escritura, puesto que el escritor reconoce y es consciente, de aquellos desacuerdos dados entre el texto presentado y aquel que se ha producido, sin entrar a tener en cuenta las modificaciones realizadas, mientras que en el segundo, el escritor tiene en consideración al lector y con ello reflexiona acerca de aquello que este quiere, para plasmarlo en el texto (Butler, Elaschuk y Poole, 2000; Wray, 1998).

Aquí no puede identificarse ni implícita ni explícitamente el proceso de revisión, puesto que se considera al proceso de escritura como un auténtico y complejo sistema de solución de problemas, dado entre los procesos que están implicados en exponer el conocimiento y la propia representación mental de la tarea (Allal, Chanquoy y Largy, 2004).

#### **2.4.2.2. Modelo de etapas**

En el campo de la enseñanza, y en relación a estos estudios, uno de los que más protagonismo logró fue el de Rohman y Wlecke (1964). Se trata de un modelo que dio lugar a tres etapas que conformaban el proceso de escritura (Camps, 1989).

En primer lugar la etapa de *pre-escritura*, donde se procede a la invención o conjugación de las ideas que posteriormente se quieren plasmar en el papel.

Posteriormente la etapa de escritura, donde ya tiene lugar la producción real de aquel escrito. Y finalmente, la etapa de *re-escritura*, donde se vuelve a elaborar el escrito anterior para dar lugar al escrito final. Siendo estas tres etapas, sucesivas entre sí.

### **2.4.2.3. Modelos de traducción.**

Conciben el proceso de escritura como un proceso inverso al proceso de la lectura, considerando a la escritura como un proceso, sencillo este, de codificación de la información en un código gráfico. La escritura es un proceso de traducción de las ideas codificadas en una representación para mantenerse a través de representaciones gráficas, fundamentándose en el principio de “piénsalo y dilo”, además de ser un proceso automático de traducción de ideas donde los procesos generadores de las mismas se presentan como el centro de la actividad escrita (Gil y Santana, 1985).

### **2.4.3. Dificultades en la escritura.**

Se ha de empezar reconsiderando la definición aportada por el DSM-5 (2014) sobre Trastornos del Aprendizaje, puesto que los Trastornos de Escritura así se considera que lo son.

Es pues que, al igual que ocurre con las dificultades en el aprendizaje de la lectura, aquí también se presentan fallos ortográficos como puede ser la omisión o sustitución tanto de vocales como de consonantes o dificultades con respecto a la expresión escrita, cometiendo errores, por ejemplo, en la organización de un párrafo y cuyas capacidades académicas que se ven afectadas, se ubican por debajo de la edad cronológica del sujeto. Además de ello, se trata de dificultades que tienen lugar durante el periodo escolar, aunque su manifestación se da en función de la demanda de capacidades académicas afectadas, al superar estas las aptitudes de la propia persona.

Es pues una DA (Dificultad del Aprendizaje) y a propuesta del National Joint Committee for Learning Disabilities (1994) la consideración que se tiene acerca de las DA, lleva a estas a darse a conocer como un grupo diverso de alteraciones dadas a través de problemas o dificultades tanto en la adquisición de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento y habilidades matemáticas, así como en el uso de las mismas, incidiendo también en el hecho de que se trata de dificultades precedidas por



alteraciones en el sistema nervioso central (SCN) durante el ciclo vital. A todo ello, se suman también los problemas que pueden darse, tanto de percepción e interacción social, como las dificultades en conductas de auto-regulación. A su vez, problemas traducidos en trastornos de carácter emocional, como barreras sensoriales o diferencias culturales que pueden manifestarse al compás de las DA, pero no considerarse una causa de estas (Jiménez, 1999).

En este sentido, se debe hacer referencia también al alumnado con este tipo de dificultades, puesto que se trata de alumnos que llegan a escribir mal entre dos y cuatro veces más palabras que los estudiantes sin este tipo de dificultades (Rieth, Polsgrove y Ecker, 1984). Sin duda alguna, estos problemas seguramente lleven a los niños a evitar el uso de aquellas palabras en las que comentan fallos en la escritura, limitando su vocabulario (MacArthur, Graham, Haynes y Delapaz, 1996).

Llegados a este punto, las dificultades y trastornos dados en el terreno de la escritura que pasan a exponerse son las siguientes:

#### **2.4.3.1. Retraso escritor.**

En los casos del retraso de la escritura, se produce un funcionamiento incorrecto en alguno de los procesos y al igual que tal ocurre con las disgrafias evolutivas, principalmente dentro del proceso léxico. Los problemas pueden darse en cada una de las operaciones o procesos. En la **planificación**: en base a las dificultades que puedan darse a la hora de elaborar un mensaje escrito lo suficientemente válido, algo muy presente en aquellos niños con un nivel intelectual que tiende a ser bajo, cuya capacidad creativa es escasa o que viven en un ambiente empobrecido culturalmente hablando, que no suelen estar acostumbrados a leer y en donde el número de palabras que emplean, tiende a ser más bien reducido. No se paran a pensar en la estructura jerárquica que deben seguir, sino que van plasmando las ideas, a medida que estas van apareciendo (Cuetos, 1991).

Las diferencias entre estos malos escritores y los escritores expertos o avanzados son más cualitativas que cuantitativas, ya que no piensan ni analizan la información, sino que simplemente la plasman (Bereiter, Burtis y Scardamalia, 1987).

Los problemas que pueden presentarse en la segunda operación, **construcción de la estructura sintáctica**, se dirigen a que aquellos niños con un lenguaje oral que gramaticalmente es pobre y que presentan esas dificultades en la escritura al no saberse expresar de otra manera. Los niños que proceden de una clase social media usan un 50% más de oraciones subordinadas, más complementos circunstanciales y más oraciones pasivas, que los niños que se corresponden con la clase trabajadora o pobre y que son, además, quienes precisan de más tiempo, más motivación y entusiasmo para aprender aquellas reglas sintácticas. (Cuetos, 1991 y Lawton, 1963).

En cuanto a los procesos léxicos, el problema atiende a la dificultad dada a la hora de encontrar las palabras adecuadas o necesarias para producir el texto escrito y dar forma al mensaje. La razón que lleva a la aparición de este problema es doble, ya que puede darse por presentar un léxico muy reducido o bien porque hay dificultades para acceder a este (Cuetos, 1991).

#### **2.4.3.2. Disgrafías.**

Se tratan de un trastorno funcional que afecta al trazado de la escritura, así como a su calidad, que pueden clasificarse en adquiridas y evolutivas y entre cuyas características se encuentran la omisión de letras, sílabas o palabras o la invención de palabras (Cobo, 2011 y Cuetos, 1991).

##### **2.4.3.2.1. Tipos de disgrafía**

De cara a la clasificación se encuentran las **adquiridas** y las **evolutivas**, de forma similar a la clasificación que se establece con respecto a los tipos de dislexia. Las primeras se corresponden con aquellas personas que antes escribían correctamente, pero

que a raíz de una lesión cerebral se da paso a dificultades que afectan en diversos aspectos a la escritura. En este sentido, una de las características principales de las lesiones a nivel cerebral, es que pueden afectar a diversas zonas, por lo que los daños son también variados en función de los mecanismos afectados. No obstante puede haber pacientes, y de hecho los hay, que tengan una ortografía totalmente normal o correcta, pero su capacidad para construir oraciones sintácticas se vea afectada (Cuetos, 1991 y Ellis y Beattie, 1996).

Cierto es que, aunque la lesión ocasionada es capaz de afectar o destruir por completo un mecanismo psicológico, en la mayoría de las ocasiones lo altera, pero no lo llega a destruir en su totalidad, lo que da lugar a personas que no son capaces de realizar tareas o subtareas de la escritura, mientras que otros lo puedan hacer de forma parcial (Miller y Ellis, 1987).

Por otra parte, están las disgrafías evolutivas, las cuales se centran en personas o sujetos que muestran, repentinamente y sin razón de peso, dificultades a nivel escritor en cuanto a su aprendizaje. Entre sus características se encuentran las dificultades en la planificación del mensaje. En el proceso léxico, este tipo de disgráficos suelen tener problemas a la hora de hacer uso de las rutas para acceder a la ortografía de las palabras (Cuetos, 1991).

Por otra parte, se establece una clasificación que ahonda más en los subtipos que integran estos dos tipos de disgrafías (Jiménez y Muñetón, 2002), tal y como se observa en la Tabla 2. Clasificación de las disgrafías:

Tabla 2. Clasificación de las disgrafías. Elaborada a partir de Jiménez y Muñetón (2002).

DISGRAFÍAS	
ADQUIRIDAS	<p>Central (alteración en el proceso léxico o escritura de palabras) pueden ser:</p> <p><i>Superficial</i>: trastorno en la vía ortográfica.</p> <p><i>Fonológica</i>: trastorno en la vía fonológica.</p> <p><i>Profunda</i>: trastorno en ambas vías y errores semánticos.</p> <p><i>Semántica</i>: escritura sin comprensión.</p> <p><i>Periférica</i>: alteración en los procesos motores.</p>
EVOLUTIVA	<p><i>Superficial</i>: dificultades en la adquisición de la vía ortográfica.</p> <p><i>Fonológica</i>: dificultades en la adquisición de la vía fonológica.</p> <p><i>Mixta</i>: dificultades en la adquisición de ambas rutas.</p>

#### 2.4.3.2.2. Etiología de la disgrafía

Los factores o problemas que derivan en la aparición de la disgrafía atienden a **problemas del esquema corporal y de lateralización**, aspectos relativos a la **personalidad** del sujeto, **causas a nivel pedagógico** que se traducen, por ejemplo, en una práctica de la escritura de forma aislada, en una mala orientación en el proceso de adquisición de las habilidades motoras o en unas grandes exigencias o requisitos en cuanto a orden, calidad y rapidez en la escritura. Junto a ello, también se refieren a **dificultades de tipo motor en la eficiencia de sus movimientos**, puesto que se está

hablando de niños que, motrizmente, tienden a ser torpes o con dificultades en cuanto a su equilibrio (Linares, 1993 y Portellano, 1985).

### **2.4.3.3. Disortografía.**

La disortografía tiene lugar en el momento en que las asociaciones producidas entre la imagen auditiva, motriz, visual y articularia no son correctas. Un trastorno específico en el que únicamente tienen influencia los errores a nivel escritor, sin que se den, obligatoriamente, en el marco de la lectura, dando a entender que un niño que tiene disortografía no va a tener que leer necesaria u obligatoriamente mal y en donde los errores se clasifican en lingüísticos, (como las omisiones o sustituciones de fonemas), visoauditivos (dificulades para asociar fonema y grafema), aquellos que están relacionados con el contenido y los que guardan relación con las reglas ortográficas al no cumplir las reglas de puntuación (Cobo, 2011, Rivas y Fernández, 2011 y Fernández y Fiuzman, 2014).

#### **2.4.3.3.1. Tipos de disortografía.**

Tsvetkove (1977) y Luria (1980) presentan una serie de tipos de disortografía, agrupados en la siguiente tabla. Tabla 3. Tipos de disortografía.

*Tabla 3. Tipos de disortografía.* Adaptado de Tsvetkove (1977) y Luria (1980)

<b>TIPOS DE DISORTOGRAFÍA</b>	
<b>Disortografía temporal</b>	Dificultad en la percepción de los aspectos de tipo fonético con su orden correspondiente, su traducción y la separación de los elementos.
<b>Disortografía perceptivo-cinestésica</b>	Dificultad o incapacidad para repetir correctamente y con exactitud aquellos sonidos que se escuchan.
<b>Disortografía cinética</b>	Alteración de la secuenciación fonemática del discurso, lo que trae consigo errores en la unión separación.

TIPOS DE DISORTOGRAFÍA	
<b>Disortografía visoespacial</b>	Alteración en la recepción de los grafemas, dando lugar a rotaciones y/o inversiones estáticas (b/p).
<b>Disortografía dinámica</b>	Alteraciones en la estructuración sintáctica de las oraciones y en la expresión escrita de las ideas.
<b>Disortografía semántica</b>	Alteración del análisis conceptual.
<b>Disortografía cultural</b>	Dificultades para aprender las reglas ortográficas.

#### 2.4.3.3.2. Etiología de la disortografía.

De cara a las causas o factores que conducen a la aparición de este trastorno a nivel escritor, podemos destacar las siguientes (Ramírez, 2010):

- **Causas de tipo perceptivo:** deficiencias perceptivas, en memoria visual, así como en memoria auditiva, lo cual produce dificultades para discriminar los sonidos de los fonemas, mantener el dato sonoro que haya sido escuchado para su posterior transcripción o recordar ciertas peculiaridades ortográficas.
- También hay **dificultades espacio-temporales** lo cual afecta a la orientación espacial de algunas letras o su diferenciación con otras con rasgos similares. Secuenciación y ritmo de la cadena hablada también afectadas.
- **Causas de tipo intelectual:** Déficit o inmadurez de tipo intelectual.
- **Causas de tipo lingüístico y sociocultural:** Bajo nivel de motivación.
- **Causas de tipo pedagógico:** Métodos de enseñanza inadecuados, uso de técnicas que no se ajustan a las necesidades individuales de los alumnos o no se respetan los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

#### 2.4.4. Evaluación de las dificultades de escritura

De cara al proceso evaluativo, señalar que se debería atender a aquellos aspectos relativos al grafismo, porque no olvidemos que se están abordando problemas que afectan al marco escritor, así como también a aquellos aspectos que atienden a un trastorno de la expresión escrita, sin olvidar que resulta fundamental tener en cuenta la edad del niño, así como disponer, si se puede, de todos aquellos datos que sean precisos a través de herramientas tales como por ejemplo la entrevista u observación. Es pues que para ello se ha de atender a la Tabla 4. Aspectos a evaluar del grafismo, así como a la Tabla 5. Evaluación psicopedagógica de los Trastornos de Expresión Escrita.

*Tabla 4.* Evaluación psicopedagógica de las habilidades de escritura. Elaboración propia.

<b>EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS HABILIDADES DE ESCRITURA</b>	<b>P R U E B A S ( E v a l u a c i ó n Psicopedagógica)</b>
<b>Nivel Intelectual</b>	Wisc-V (Wechsler, 2015) Test de Raven (Raven, 1963)
<b>Análisis específico de Lectura y Escritura</b>	Test de Análisis de la lectoescritura TALE (Toro y Cervera, 1980)
<b>Evaluación perceptivo visual y maduración viso-motriz</b>	Test de Bender (Bender, 1938)
<b>Estilo cognitivo</b>	Prueba MFF-20 (Cairns y Cammock, 1978)

*Tabla 5.* Instrumentos para evaluar diferentes aspectos del grafismo. Elaboración de Rivas y Fernández (2011).

<b>INSTRUMENTOS PARA EVALUAR DIFERENTES ASPECTOS DEL GRAFISMO</b>	<b>PRUEBAS</b>
<b>Grafismo (Errores específicos)</b>	Subtest de escritura del TALE (Toro y Cervera, 1980)
<b>Perfil Psicomotor (Coordinación, equilibrio y rapidez en la ejecución de movimientos)</b>	MSCA de McCarthy (McCarthy, 1996)

<b>INSTRUMENTOS PARA EVALUAR DIFERENTES ASPECTOS DEL GRAFISMO</b>	<b>PRUEBAS</b>
<b>Coordinación dinámica de las manos</b>	Prueba II de los Test de Ozeretski Guilmain
<b>Lateralidad</b>	Prueba de dominancia lateral de Harrys (Harrys, 1998)
<b>Esquema corporal</b>	Test de la figura humana de Goodenough (Harrys y Goodenough, 1991).
<b>Coordinación visomotora</b>	Test giestáltico visomotor de Bender (Bender, 1938).
<b>Estructuración y orientación espacial</b>	Batería Piaget-Head (1969)
<b>Personalidad</b>	Valoración de aspectos emocionales

## **2.5. Intervención en las dificultades de lectoescritura.**

En materia de intervención, ante las dificultades a nivel lectoescritor que puedan platearse, resulta necesario partir de un análisis de las habilidades básicas o elementales del sujeto, para conseguir así, que este adquiera y por lo tanto ponga en marcha, sus propias conductas en cuanto al aprendizaje de la lectura y de la escritura. De este modo, se recoge también la importancia que tiene el diagnóstico diferencial, que ha de llevarse de forma previa a la intervención, poniendo énfasis en la valoración tanto a nivel psicopedagógico como logopédico que permitan saber acerca de aquellas funciones que muestran alteración (Fernández, 2016).

A todo ello, de forma más concreta, las herramientas de intervención en estas dificultades son necesarias para abordar, desde un punto de vista educativo, los problemas lectoescritores. Por ello, existen programas de intervención encaminados a la



reeducación de estos alumnos y alumnas con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (Sánchez, Rueda y Orrantia, 1989).

El primer paso a tener en cuenta se corresponde con la identificación de fonos, dirigido a niños cuya conciencia acerca de la escritura sea pobre. Aquí el alumno debe encontrar un sonido común entre dos palabras que tengan distinto significado. En segundo lugar, el programa para añadir fonos, donde de lo que se trata es de añadir un fono a una palabra para dar lugar a una nueva palabra. En cuanto a la tercera tarea, se encuentra aquella que se conoce bajo el nombre de “Programa para escribir una palabra” donde cobra importancia la segmentación, además de las reglas de asociación entre grafemas y fonemas. Y para terminar, la generalización de la capacidad para escribir una palabra, donde se trate de ayudar a un niño a la hora de pedirle a este que escriba palabras un tanto complejas dentro de un contexto amplio en un texto u oración (Sánchez, Rueda y Orrantia, 1989).

### **2.5.1. Lectura, escritura y neuroeducación**

Francisco Mora (2018) dice ante la pregunta planteada sobre cómo puede cambiar la neuroeducación la forma de enseñar y aprender, en este caso a leer, que el cerebro humano no está verdaderamente diseñado para enfrentarse a la lectura, sino que va pasando por una serie de cambios que le llevan a evolucionar y a ir adquiriendo dicha habilidad lectora. Estudiar la forma en que lee el cerebro es, sin ir más lejos, indagar en cómo este está aprendiendo algo que le resulta nuevo, cobrando importancia el concepto de neuroplasticidad. Respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, se recalca el hecho de que únicamente se puede aprender aquello que se quiere, atendiendo a la desmotivación que surge en los alumnos y alumnas a la hora de presionarles durante su aprendizaje Mora (2013).

En este sentido, la neuroeducación se presenta como un elemento, cada vez más importante y visible, en la traducción y en la producción de aquel conocimiento necesario tanto para la práctica educativa como para la teoría. La lectura y la escritura

son dos habilidades que se deben enseñar, así como aprender, de forma explícita. Todo esto puede verse amenazado en el momento en que los niños no muestren motivación o se vean amenazados por estereotipos, lo cual recalca la importancia que tiene la integración de un ambiente positivo y de unas creencias de tipo emocional encaminadas a lograr unos objetivos marcados a largo plazo (Hoeft, MD Ph.D, UCSF y Myers, 2014).

### **3. ETNIA GITANA**

La Comunidad Gitana Española, con una identidad cultural propia, es la minoría étnica mayoritaria de nuestro país. Una gran parte de la misma se encuentra en situación de desigualdad social con respecto al resto de los ciudadanos y es, en bastantes casos, objeto de intolerancia y rechazo de su diferencia cultural (Barba, 2003).

La etnia gitana puede verse como un pueblo más de España, cuyos miembros llegan incluso a superar a algunas comunidad autónomas del país en cuanto a número de integrantes, con una historia de casi seis siglos en la Península y cuyo desconocimiento sigue estando presente (San Román, 1997).

#### **3.1. Breve historia sobre la etnia gitana.**

Históricamente, si nos remontamos a los orígenes del pueblo gitano, hemos de mirar a la India, sin olvidar todo el recorrido histórico, así como de todas las barreras sociales y políticas a las que tuvieron que enfrentarse, y en muchos casos esconderse.

Desde que los gitanos llegaron a Europa, tanto ellos como su estilo de vida nómada y siempre en grupo fueron dejados a un lado sufriendo el rechazo del sector eclesiástico y del resto de autoridades de carácter civil, sectores estos que fueron partidarios de su expulsión. En la Europa Central, y concretamente en el Sacro Imperio Romano, se disponía de un permiso para quitarles la vida (año 1500) y posteriormente, en el año

1721, el emperador Carlos VI ordenó el exterminio de este pueblo (Guía del Mundo, 1979-2019).

De cara a su llegada a la Península Ibérica, los gitanos llegaron en torno al 1415, entrando al comienzo por los Pirineos, constituidos en pequeños grupos encabezados por el *Duque* o *Conde* del *Egipto Menor*. La procedencia de su nombre etimológicamente deriva de la palabra “*egipcianos*” que posteriormente pasó a traducirse por “*gitanos*”. Se les atribuía la condición de peregrinos, lo que les permitió, al menos en un principio, vivir cómodamente, como el permiso real de poder ejercer su propia justicia de cara a los asuntos propios. No obstante, en el año 1499 los Reyes Católicos firman la Primera Pragmática contra el pueblo gitano a partir de la unificación territorial de España, dejando a un lado el principio de tolerancia y sustituyéndolo por una idea de unificación territorial y religiosa tal y como se recoge en la Figura 1. Primera Pragmática contra el pueblo gitano (Blau, Lisbona, Salinas y Salvador, 1989).

*Figura 3.* Primera Pragmática contra el pueblo gitano. Isabel y Fernando (1499). Fuente: Recogido en la Novísima Recopilación, Libro XII, título XVI.

“Mandamos a los egipcianos que andan vagando por nuestros Reinos y Señoríos, con sus mujeres e hijos, que del día que esta Ley fuera notificada y pregonada en nuestra Corte y en las vilas, Lugares que son Cabeza de Partido hasta 60 días siguientes, cada uno de ellos vivan por oficios conocidos y mejor supieren aprovecharse estando de estada en los Lugares donde acordasen asentar o tomar vivienda de señores a quien sirva y les den lo que hobleren menester y no anden vias juntos viajando por nuestros Reinos como lo hacen dentro de otros 60 dias primeros salgan de nuestros Reinos y no vuelvan a ellos en manera alguna so pena que si en ellos fueren hallados o tomados, sin oficio, sin señores, juntos pasados los dichos dias, que den a cada uno cien azotes por la primera vez y los destierren perpetuamente de estos Reinos, y por la segunda vez, que los corten las orejas y estén 60 días en la cadena y los tornaren a desterrar como dicho es”.

Seguidamente, en el año 1783, la intención principal va encaminada a eliminar a la población gitana y borrar su propia cultura, diferente a la hegemónica. A su vez, Felipe II, da paso a la prohibición de la lengua y las costumbres gitanas. Desde que la población gitana se asienta por norma en territorio español, las leyes y medidas de carácter represivo van en aumento, dando Fernando VI en 1749 lugar al exterminio de la raza gitana a partir de su encarcelamiento la noche del 30 de julio de ese mismo año.(Blau, Lisboa, Salinas y Salvador, 1989).

Posteriormente, y haciendo eco del “Siglo de las luces” Carlos III pasa a derogar todas aquellas leyes que supongan una barrera a la entrada de los gitanos a cualquiera de los oficios, dando paso a una lenta, pero verdadera integración y aceptación por parte de los no gitanos a este grupo (Sánchez, 1994).

Ya durante los siglos XIX y XX y con la Constitución de Cádiz, conocida popularmente como “La Pepa” (1812), sinónimo de avance para este sector social, se les otorga el reconocimiento de ciudadanos españoles sin importar el municipio o residencia fija. Después, con Isabel II se obliga a todos los canales gitanos a portar un documento donde se especifique el número de sus animales, así como las características de estos, ley que más tarde amplía a toda persona, independientemente de su raza, Alfonso XII en el año 1878. Tras el término de la Guerra Civil Española y el establecimiento de un período dictatorial tras el término de la Guerra Civil Española y el establecimiento de un período dictatorial. Finalmente, entrados en la España democrática, se promulga una constitución traducida en consenso social y político, donde, entre los derechos recogidos, está el de reconocer la igualdad de todos los españoles ante la ley, así como su plena condición de ciudadanos, dejando atrás las leyes antigitanas (Blau, Lisboa, Salinas y Salvador, 1989).

### **3.2. Características del pueblo gitano.**

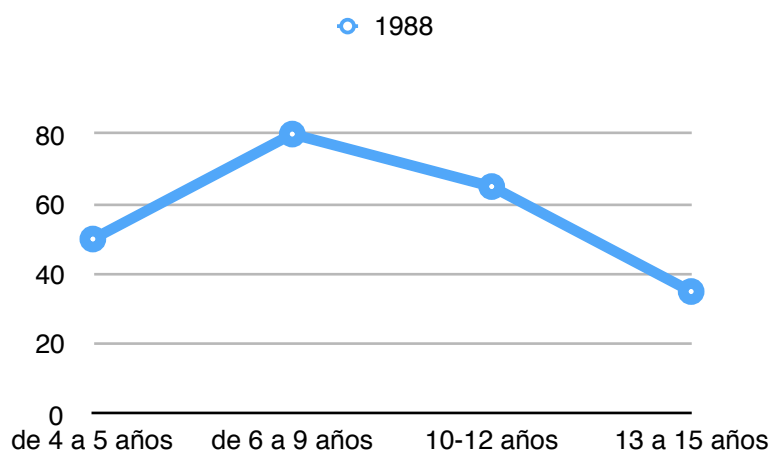
Las Características de la etnia gitana en diferentes ámbitos se proceden a exponer a continuación:

### 3.2.1. Características educativas.

De cara a la forma de escolarización el colectivo gitano ha vagado de la invisibilidad a la universalidad, de ocupar un lugar marginado en la sociedad a ostentar ciertos privilegios en cuanto a la política educativa se refiere. De este modo, se dan a conocer tres grandes características que han dividido el plano social: la etnia, la clase y el género, lo que se resume en las etapas de escolarización de los gitanos, los trabajadores y las mujeres. Esto sitúa a los gitanos en el mismo plano en que se encuentran otros grupos o sectores sociales que históricamente se han encontrado en situaciones precarias o de dificultad en cuanto a la consecución y disfrute de una serie de derechos, ya que, hasta hace no mucho tiempo, las mujeres, sin ir más lejos, han pasado a estar en un segundo plano, tal y como ocurre con la mayoría de los colectivos minoritarios. Ciertamente es que nunca se perdió la esperanza de incrementar la escolarización, a pesar, de una política educativa excluyente que les dejaba fuera de las aulas o les llevaba a acudir en contadas ocasiones. Esto, a la larga, trae consigo la creación de las conocidas como “escuelas puente”, entre los años 70 y 80, potenciando así una escolarización separada o distante, situación que cambia, tal y como ocurre actualmente, al ser integrados obligatoriamente en centros ordinarios en los que no se llega a tener en cuenta su situación y especificidad cultural (Fernández, 1995).

Respecto a la obligatoriedad escolar se exponen los datos (gráfico 1) con los que trabajó Muñoz Sedano (1988) a través de un informe oficial de la Subdirección General de Educación Compensatoria de dicho curso en las veintiocho provincias dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia:

*Gráfica 1.* Obligatoriedad escolar según la edad en el año 1988. Fuente: Muñoz Sedano (1988)



Actualmente, la cosa cambia, pues se ha producido, no hace mucho, caída de 34 puntos porcentuales en el absentismo de los gitanos, pasando del 43% de los alumnos que en 1994 seguía el curso con regularidad a un 77,5% que lo hace ahora, a pesar eso sí, de que un 64% de estos niños muestra un rendimiento bajo o muy por debajo del resto de sus compañeros (García, 2010).

Ahora, también es cierto que hay que resaltar el hecho de que se hayan llevado a cabo prácticas, tanto a nivel europeo como a nivel de España, que favorecen la segregación y lleva a los alumnos de este colectivo a estar representados en las escuelas y aulas de educación especial, además de hacer frente a la negación en los procesos de admisión en ciertos centros educativos o la puesta en marcha de prácticas segregacionistas dentro de la misma escuela (Sordé, 2006). A su vez, otro agravante que frena la continuidad del alumnado gitano en el sistema educativo atiende a la no representación del propio pueblo gitano en el currículum escolar (Gómez y Vargas, 2003). Tal es así, que se puede poner como ejemplo el concepto de streaming (Comisión Europea, 2006), quien lo define como *“la adaptación del currículum a determinados alumnos o grupos en una misma escuela en función de su nivel.”*

Para favorecer pues su inclusión, se debería dar una mejora en la comunicación entre escuela y familia o una mejora de las expectativas que tienen algunos maestros acerca de la capacidad de aprendizaje de este colectivo favorecerían su integración (Proactive, 2006).

Por último, el éxito educativo, algo fundamental para todos aquellos colectivos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión y que siguen encontrándose con altas tasas de fracaso y abandono escolar, así como con pobreza y desempleo en el marco social y que puede llegar a alcanzarse con prácticas tales como por ejemplo, que los alumnos y alumnas de minorías étnicas tengan docentes, concretamente tutores/as, de su misma etnia (Castellani, 2005 e INCLUD-ED Consortium, 2009).

### **3.2.2. Características sociales.**

Es indudable que con un nivel académico bajo, dado por un temprano abandono de los estudios, los trabajos a los que se puede acceder son aquellos en los que apenas se requiere una preparación suficiente o notoria. Esto reduce evidentemente las posibilidades de poder acceder al mercado laboral, quedando únicamente abierto a trabajos, muchas veces, con unas condiciones precarias.

Una de las barreras con las que se encuentran cuando pasan al mercado laboral, responde a posibles ideologías racistas que los dejan apartados por su mera condición étnica. Las situaciones de racismo amparadas en estereotipos sociales derivados de la identidad física de las personas traen consigo un impedimento en cuanto al acceso al mercado laboral se refiere. Si a la escasa educación se le suman los estereotipos negativos que se les suelen atribuir, se da como resultado un impedimento más a su inclusión, tanto laboral como educativa. (Sánchez, 2006 y CEDAW, 2004).

Todo ello se traduce en una enorme barrera que dificulta su acceso al mercado laboral, pues estamos ante grupos con una formación académica reducida en la mayoría de las ocasiones, y esto evidentemente les aleja de aquellas oportunidades laborales o de ampliación en cuanto a formación.

A su vez, no podemos olvidar que en la mayoría de los casos, sus ingresos tienden a ser irregulares, ya que se dan en función del número de ventas que consigan cada día en sus puestos del mercadillo, que viene siendo la actividad más ejercida por estas personas. Su condición y la filosofía que la sociedad tiene de esta minoría llevan a las entidades bancarias a no favorecer las prestaciones económicas. Su actividad económica, en la mayoría de las ocasiones, va ligada al mercadillo, lo que la hace inestable y genera desconfianza ante las entidades bancarias (Sanchez, 2006).

### **3.3.3. Características culturales.**

En primer lugar indicar que se trata de una sociedad con un sistema de parentesco patrilineal, conocido como “raza” o “rai”, conformado por personas descendientes de un antepasado que es común entre todos ellos .

La comunidad gitana se puede entender como algo cotidiano e informal cuya manera de funcionar, ajeno a los conflictos, precisa unos requisitos sociales que no se dan, destacando cuatro aspectos: el territorio compartido, la previsibilidad de la acción de los demás junto con la reciprocidad, el arbitraje de conflictos y diferencias y la reacción grupal del payo (Fernández, 1995)

La cultura gitana se caracteriza mayormente por un estilo propio a la hora de combinar estrategias tanto de relación política con el poder y el pueblo, como de supervivencia; dichas estrategias se clasifican en cuatro grupos: la primera atiende a una estrategia cultural productiva, la cual combina diversas ocupaciones para un grupo de personas que atienden a la misma clase o grupo. En segundo lugar, de nuevo, una estrategia cultural productiva que hermana distintas actividades de carácter ilegal o incluso delictivas, dadas en función de las posibilidades que aporte cada momento o etapa histórica. Seguidamente, otra estrategia, también cultural y productiva, a la par que organizativa en base a los movimientos, transiciones o asentamientos territoriales o geográficos llevados a cabo para el desarrollo de distintas funciones y/o actividades. Y finalmente, otra estrategia, esta vez, de relación y reacción ante aquel poder mayoritario frente al que se tienen que posicionar como una parte dominada, aunque en cierta medida disfruten de una pequeña libertad, adaptándose a aquello que desde las esferas institucionales se les permita hacer a la hora de relacionarse con otros (San Román, 1994).

### **3.3. Etnia gitana y lectoescritura:**

Son diversos los autores que enlazan los bajos niveles socioeconómicos y culturales con las dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.



Los centros educativos que se conocen bajo el nombre de centros de difícil desempeño, son centros a los que en la mayoría de las ocasiones acuden alumnos con muchas situaciones problemáticas dadas por las desventajas de tipo cultural o porque provienen de núcleos familiares que viven bajo muchas dificultades, tal y como ocurre en muchas ocasiones con el alumnado de etnia gitana. Estamos ante alumnos cuyas familias se caracterizan por tener unos niveles académicos bajos. Todo esto trae consigo que la motivación por los estudios, así como el rendimiento sean insuficientes, además de potenciarse el abandono escolar o el absentismo (Martín, Corral y Catalán, 2017).

Resulta imposible separar los centros educativos del contexto donde se ubica el alumnado, un contexto en el que en verdad no se cubren las necesidades básicas, tal y como ocurre con el alumnado procedente de esta etnia, quien en su mayoría, tal y como se ha especificado anteriormente se encuentra asentado en zonas más deprimentes o empobrecidas (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013).

El alumnado que acude a centros de difícil desempeño o que se encuentra en este tipo de condiciones, tiende a ser poco reflexivo, muy dinámico, así como impulsivo, agresivo y afectivo, lo que le lleva a evadirse de sus responsabilidades personales. Su nivel académico se caracteriza también por ser bajo, no encuentra motivación en sus estudios y su desempeño, al igual que su formación, es también bajo, acompañado todo esto de dificultades en el desarrollo de sus habilidades sociales o en sus relaciones de convivencia para con los demás (Martín-et al.,2017).

Todos estos aspectos dificultan sin lugar a dudas el aprendizaje lectoescritor tan necesario para la consecución de otros objetivos o la adquisición de nuevos conocimientos. De cara al aprendizaje de la escritura, hay que resaltar que este, está muy próximo al del lenguaje oral, ya que todo lo que aprendemos en este terreno se lleva posteriormente al grafismo, por lo que se señala como recomendable escribir aquello que los niños reproducen mediante sus palabras, acerca de lo que han hecho, para después leérselo y ser conscientes de cómo sus ideas se han visto reflejadas en un texto escrito, en otras palabras, comprenden que aquello que dicen se puede escribir (Martínez, 1991-1995).

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **5.1. Presentación del Programa de Intervención**

El siguiente programa trata de ser una guía que dé respuesta, dentro del ámbito escolar y social, a una serie de dificultades encontradas a nivel lectoescritor (lectura y escritura) en los cursos que componen el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria para alumnos procedentes de la etnia gitana, sirviendo además como un apoyo para los maestros y maestras de audición y lenguaje.

Se trata de un programa preventivo, pues va destinado a evitar o prevenir posibles dificultades, problemas y/o trastornos lectoescritores. De esta forma, a través de este programa se intenta ofrecer una respuesta ante las necesidades a nivel de lectura y escritura, que presentan estos alumnos, atendiendo a diversos aspectos tales como la situación familiar de estos y el entorno en el que conviven y que forma parte indispensable de su desarrollo, sin olvidarnos de la competencia lectora y escritora que poseen previamente los alumnos y haciendo hincapié en los principios y fundamentos de la neuroeducación como parte del motor que impulsa dicho programa, atendiendo pues, a la importancia de las emociones, su interés por el aprendizaje, en este caso de la lectura y escritura, así como el concepto de plasticidad cerebral para favorecer dichos procesos de aprendizaje.

Dicho esto, cabe destacar que las actividades elaboradas para el desarrollo de estos programas giran en torno a una historia, de elaboración propia, conocida bajo el nombre de “El gitanillo Rosillo”, a través de la cual se dan a conocer una serie de personajes, de historias, así como de retos con los que se tratará de potenciar el compromiso de los alumnos con actividades lectoescritoras y la práctica de las mimas, para con ello conseguir una mejora tanto en el plano de la lectura como en el plano de la escritura.

## 5.2. Objetivos generales del Programa

Primeramente, el objetivo principal de esta propuesta, se basa en la prevención de las dificultades en lectura y escritura en alumnado gitano del primer ciclo de la etapa de educación primaria, a través de actividades basadas en la neuroeducación y diseñadas acordes a las características esenciales de su idiosincrasia cultural, apostando por medidas propias de la Atención a la Diversidad que favorezcan la integración social y educativa de este alumnado, así como una mayor normalización en la sociedad de la también que forman parte.

Es por ello, que para alcanzar el objetivo general, anteriormente presentado, se siguen una serie de objetivos específicos que a continuación se proceden a exponer:

- Conseguir incrementar, si así fuera necesario, su interés por la lectura de cuentos, textos e historias acordes a su nivel.
- Favorecer una mejora en cuanto a su comprensión lectora.
- Alcanzar una mejor fluidez lectora durante el transcurso de sus lecturas, así como ir mejorando, progresivamente, su velocidad lectora.
- Conducir al alumno a evitar producir errores de sustitución, omisión u adicción de sonidos durante la lectura de textos.
- Estimular el interés por la lectura de textos cuya complejidad se vaya incrementando progresivamente.
- Tratar de incrementar el interés del alumnado por la escritura de textos.
- Estimular su imaginación para favorecer la creación de cuentos o pequeñas historias.

- Adquirir un mayor conocimiento en el uso de las reglas ortográficas.
- Conseguir alcanzar una mejora en la segmentación de las palabras, superando los errores que comenten en este sentido.
- Potenciar las capacidades ejecutivas de planificación y organización de la informAción, así como la memoria de trabajo y la adaptación de esta a los distintos entornos en los que se encuentran.
- Incrementar su vocabulario tanto a nivel comprensivo como a nivel expresivo para tratar de lograr un mejor desarrollo a nivel léxico-semántico.
- Hacer de su entorno y de su familia espacios positivos u oportunos para la lectura de historias o cuentos, así como para la construcción de textos.
- Estimular al alumnado gitano con historias en las que su colectivo se sienta protagonista para empujarles al querer aprender a través del disfrute.
- Hacer uso de las TIC para favorecer la motivación del alumnado y con ello, su aprendizaje.

### **5.3. Destinatarios**

Este programa preventivo de la aparición de dificultades lectoescritoras está dirigido a alumnos procedentes de la etnia gitana, que se encuentran cursando los dos primeros cursos que conforman el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria. No obstante, incidir en la idea de que este programa puede aplicarse a otro tipo de alumnado, como bien puede ser aquel procedente de un centro educativo de tipo ordinario, aunque teniendo en cuenta que para su aplicación tienen lugar una serie de limitaciones, pues personas, en este caso, con una discapacidad física o motórica tendrían serias dificultades en el desarrollo de varias de las sesiones, especialmente en aquellas en las que la gamificación cobra importancia y se requiere de movimientos corporales.

Estamos hablando de una parte del alumnado de nuestras escuelas que, en la mayoría de las ocasiones, no llega a mostrar un verdadero o auténtico interés en su aprendizaje para cualquiera de los cursos que comprenden las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria y más concretamente, los primeros cursos de esta etapa (E.P.), pues es donde se empiezan a asentar las bases necesarias para el aprendizaje, más cuando se trata del aprendizaje de la lectura y del aprendizaje de la escritura, que son tan necesarios para nuestro desarrollo íntegro y por ende académico. Esa estimulación se traduce en un requisito indispensable tanto para conocer el mundo que nos rodea como para progresar en el proceso de aprendizaje y en este caso tiende a darse con poca fuerza, seguramente por motivos tales como los que señala Gómez, J., y Vargas, j. (2003), quienes aluden a un currículum escolar en el que no está presente dicho colectivo gitano.

La elección de este nivel educativo se basa en que es en este momento cuando se empieza verdaderamente a desarrollar ese aprendizaje lectoescritor, teniendo en cuenta, bien es cierto, que ya durante los cursos previos correspondientes a la etapa de Educación Infantil ya se empieza a introducir a los alumnos en este aprendizaje, aunque de manera, evidentemente, más simple o reducida.

No obstante, estamos hablando de alumnos que por razones sociológicas y culturales, no se muestran tan dispuestos a aprender como puede ocurrir con otra parte del alumnado lo que hace que sus aprendizajes se produzcan de forma más lenta. Su asistencia al panorama educativo tiende, por lo general, a ser más limitada o reducida en comparación con el conocido como alumnado payo, lo que dificulta su plena inclusión en el ámbito social y favorece, por el contrario, su exclusión de este. A su vez, resulta inviable aplicar este programa a personas que muestran una discapacidad de tipo motor, pues en algunas de las actividades se precisa de su participación, a través de ejercicios que implican el cuerpo y el espacio.

#### 5.4. Temporalización

El presente programa está planteado para ser llevado a cabo durante un total de cuatro semanas, correspondientes estas al segundo trimestre de los tres que integran el curso escolar, concretamente, durante los meses de febrero (dos últimas semanas) y de marzo (primeras dos semanas). En este sentido, indicar también que el número de sesiones semanales será de dos, realizándose y preferiblemente, días que no sean seguidos, sino con un día de descanso entre medias.

*Tabla 6.* Temporalización de la propuesta de intervención. Elaboración propia.

	FEBRERO	MARZO
<b>SEMANA 1</b>	<b>PENÚLTIMA SEMANA MES</b> <hr/> <b>SESIONES Nº 1 y Nº 2</b>	
<b>SEMANA 2</b>	<b>ÚLTIMA SEMANA MES</b> <hr/> <b>SESIONES Nº 3 y Nº4</b>	
<b>SEMANA 3</b>		<b>PRIMERA SEMANA MES</b> <hr/> <b>SESIONES Nº 5 y Nº 6</b>
<b>SEMANA 4</b>		<b>SEGUNDA SEMANA MES</b> <hr/> <b>SESIONES Nº 7 y Nº 8</b>

Como ya se ha señalado anteriormente, los días que se intentaría llevar a cabo el desarrollo de este programa, sería preferible que tuvieran un día de descanso entremedias. Es pues que, si un día de la semana se corresponde con el mes de febrero y el otro día forma parte del mes de marzo, el cronograma se mantiene, de tal forma, que de las ocho sesiones, tres se realizarían en el mes de febrero y las otras cinco, entrarían ya a formar parte del mes de marzo.

En lo que respecta a la duración de cada actividad, incidir en que esta está especificada en cada una de las sesiones (apartado 5.8. Sesiones), aunque en la mayoría de los casos, el tiempo no excedería de los 30' (tiempo máximo que dura una sesión de A.L.).

El motivo que empuja a desarrollar este programa durante los meses de febrero y marzo, atiende a que resulta preferible que los alumnos hayan adquirido unas competencias previas en lectura y escritura durante el primer trimestre. Además, se sugiere descartar el tercer trimestre del curso escolar para evitar mayores dosis de desmotivación, cansancio y donde la llegada del próximo período vacacional de verano puede generar una mayor interferencia o desconexión de las tareas académicas.

Siguiendo a Pope (2017), quien plantea que un mejor rendimiento académico se consigue en horario de mañana, planteamos que el momento más idóneo es esta franja del día, más concretamente al inicio de la mañana dado que es el momento donde la atención parece tener un rendimiento más óptimo.

### **5.5. Organización del espacio.**

De cara a la organización del espacio en el que se vayan a desarrollar las actividades o sesiones correspondientes a esta propuesta, indicar que será preciso mayormente el aula de Audición y Lenguaje, junto con el patio de la escuela o alguna zona externa al aula de Audición y Lenguaje, por lo que habrá que informar a la dirección del centro.

### **5.6. Recursos**

Tal y como se ha señalado anteriormente, los recursos que se utilizarán para el desarrollo de este programa serán de elaboración propia y girarán en torno a la historia, también de elaboración propia, de “El gitanyillo Rosillo” (*véase Anexo 1*). Estos recursos se irán especificando a medida que se vayan explicando todas y cada una de las actividades que conforman las sesiones de este programa. Para ello, se muestra a

continuación la Tabla 8. Clasificación de recursos necesarios para la propuesta de intervención.



Tabla 7. Clasificación de recursos necesarios para la propuesta de intervención.

RECURSOS MATERIALES	RECURSOS DIDÁCTICOS	RECURSOS PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliario (sillas, mesas)</li> <li>• Material de escritura (lapiceros, bolígrafos, papeles, gomas y pinturas)</li> <li>• Material informático (ordenador de mesa o portátil)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de presentación de los personajes (véase Anexo 1).</li> <li>• Cuento de la actividad correspondiente a la sesión N° 1.</li> <li>• Hoja de trabalenguas junto con algunas cuestiones.</li> <li>• Ficha de pruebas del Zorro Picón.</li> <li>• Libro de lectura necesario para las pruebas de la sesión N° 3.</li> <li>• Libro de lectura en familia para la sesión N°4</li> <li>• Cuento móvil.</li> <li>• Ficha con la receta de la abuela Rosario para la sesión N°7.</li> <li>• Ficha de la situación ocurrida al tendero Jiménez en la sesión N°8.</li> <li>• Ficha de segmentación de las palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialista de Audición y Lenguaje del centro escolar.</li> <li>• Tutor/a del alumno/a para el desarrollo de determinadas cuestiones (especificado en aquellas actividades en que sea preciso).</li> <li>• Padre, madre y/o tutor/a del alumno/ para el desarrollo de la sesión N° 4.</li> </ul>

## 5.7. MEDOLOGÍA

Durante el desarrollo de esta propuesta se llevarán a cabo una serie de sesiones en las cuales, los propios alumnos y alumnas, así como sus familias, constituirán la parte fundamental tanto del programa como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello mediante la implicación y participación activas que favorezcan la construcción de los aprendizajes. Lo que se quiere conseguir es que el alumnado adquiera un conjunto de conocimientos mediante aprendizajes de tipo significativo, amparándose en un espacio donde el respeto y la confianza estén siempre presentes. Es pues que para desarrollar este programa, se atenderá, primeramente, a una serie de principios meteorológicos:

- **Principio evolutivo** encaminado a seguir el desarrollo de los alumnos en cuestión.
- **Progreso de la intervención** de cara a concretar si el programa favorece las necesidades dadas o no.
- **Principio lúdico** pues el juego será un elemento clave en el desarrollo de las sesiones de esta propuesta con el fin de incrementar la motivación del alumnado.
- **Principio activo**, puesto que se tendrá en cuenta y en todo momento la implicación y el interés de los alumnos y alumnas durante el desarrollo de las sesiones.
- **Principio de individualización**, donde se respete siempre y en todo momento las características específicas de cada alumno o alumna, tanto en las tareas a hacer como en el momento de la evaluación.

A su vez, el papel que desempeñe el docente será el de guía que permita dar lugar a un mayor entendimiento en el desarrollo de las tareas, así como favorezca la construcción de los aprendizajes.

Por otra parte, dejar claro que de cara a la consecución de los anteriores principios meteorológicos se optará por una serie de estrategias metodológicas:

- Tener en cuenta la disposición de los alumnos, previo a la realización de las actividades.
- Aportar aquellos recursos de tipo visual que faciliten el entendimiento de las actividades para su realización y un mejor procesamiento de la información: dibujos, láminas, etc.
- Evitar hacer uso de correcciones ante aquellos errores que cometan o puedan cometer, ya que lo que interesa es el resultado tal cual, sin intervenciones dadas de forma previa o durante la ejecución de la tarea.

No se puede dejar a un lado el hecho de que el alumnado hacia el que, al menos en un principio, va dirigido dicho programa, atiende al grupo social de los gitanos, lo cual lleva a tener en cuenta una serie de adaptaciones hacia dicho colectivo en lo que respecta a la metodología empleada, tales como el empleo de un vocabulario que les resulte familiar o cercano (por ejemplo, el mercadillo) y que les despierte el interés por la temática elaborada y empleada o la implicación de las familias, a través de su asistencia al colegio, puesto que en muchas ocasiones pueden llegarse a desentender de la educación de sus hijos.

A su vez, no se puede olvidar que este trabajo gira también en torno al concepto de neuroeducación, lo que obliga a resaltar aquellos aspectos de dicho concepto que están presentes en el programa, siendo estos, la gamificación, puesto que en la gran mayoría de las sesiones el juego es un elemento a tener en cuenta durante el desarrollo de las mismas, la memorización o capacidad memorística, en base a la capacidad que los alumnos y alumnas tengan para recordar textos leídos previamente. La atención que se precisa durante el desarrollo de una tarea, así como las interferencias procedentes del entorno que puedan suponer una barrera o distracción al alumno o alumna, así como las

funciones ejecutivas, concretamente, la de planificación de una tarea, la de organización de la información, así como la que atiende a la memoria de trabajo. Todo ello, son aspectos o puntos clave dentro del término de neuroeducación presentes, como se ha dicho, en este programa.

Todo ello se combina con un sistema de refuerzos basado en el siguiente procedimiento: una vez presentados todos los personajes, se preguntará al alumno cuál de ellos es su favorito (buscando una identificación con el mismo), así como la indicación de que se le dará una recompensa si cumple tanto los objetivos planteados como la asistencia a las sesiones (preferiblemente a todas ellas). Dicha recompensa será la entrega de dos o tres piezas que se correspondan con su personaje favorito para poder crear un disfraz del mismo. Una pieza se le dará al finalizar las actividades correspondientes a la lectura, otra, en el momento en que se terminen las actividades correspondientes a la escritura y, finalmente, una última pieza en el momento en el que se le informe que ha completado todas las sesiones.

### **5.8. Sesiones**

Las sesiones serán un total de ocho, de las cuales, cuatro se corresponderán con actividades de lectura y otras cuatro con actividades de escritura, que a continuación proceden a exponerse. Indicar que en cada actividad, un personaje de la historia “El gitanillo Rosillo” acompañará al alumno o alumna. De este modo, los personajes (véase Anexo ) serán los siguientes

- El gitanillo Rosillo
- Su amiga Lulaila
- El Patriarca
- La yaya doña Rosario
- La maestra doña Tiza
- El Burro Orejón Salazar
- El Zorro Picón
- El tendero Jiménez
- Mamá Esperanza
- Papá Miguel

Indicar que los materiales han sido elaborados previamente.

## SESIÓN N° 1:

### Título: “*Mueve tu Lectura*”

#### Objetivos:

- Trasladar la lectura al entorno social o familiar.
- Conseguir que el alumno traslade o incremente su interés por la lectura fuera del entorno escolar.
- Favorecer su motivación al encomendarle la misión de llevarse una lectura para la calle y tratar con respeto y cuidado el material prestado.
- Tener en cuenta la influencia del contexto en su capacidad memorística y por lo tanto en su aprendizaje. (Memoria dependiente del contexto; Smith y Vela)

#### Contenidos:

- Lectura de cuentos/historias
- Implicar a la alumna y hacerla partícipe de su proceso de aprendizaje y de la actividad en concreto

**Temporalización:** se comenzará por la lectura de una parte en el aula de A.L.; posteriormente se procederá a continuar con la historia en el patio de la escuela (entre ambas partes no exceder de los 30 minutos como máximo). Posteriormente, dispondrá de la tarde para leer la última parte que le falte sin incidir en el tiempo que ello le lleve.

#### Recursos:

**Materiales:** mobiliario del aula (mesas y sillas), ordenador, impresora y plastificadora.

#### Didácticos:

- El cuento que se aportará al alumno o alumna.
- Ficha de presentación de la maestra doña Tiza

**Personales:** no se precisará la ayuda de otro profesional externo al ámbito de Audición y Lenguaje

#### Descripción:

Hoy doña Tiza la maestra nos acompaña en el aula de Audición y Lenguaje para darnos a conocer una pequeña historia relacionada con “El gitanyillo Rosillo” (véase Anexo 2). Pero esta historia es peculiar, pues se empezará leyendo una parte en en aula de A.L., para después seguir en el patio de la escuela y finalizar fuera del cole, bien en la calle o bien en casa. De esta manera se intentará que el niño o niña en cuestión disponga de una lectura fuera de la escuela y que además fomente su desarrollo lector en su entorno familiar/social. Se dispondrá de un control para determinar si la parte que debiera leer fuera de la escuela ha sido o no leída (Evaluación de tareas externas)

## **SESIÓN N° 2:**

**Título:** “*Los trabalenguas del abuelo*”

### **Objetivos:**

- Potenciar la capacidad de memorización del alumno/a
- Mejorar la comprensión lectora para mejorar el entendimiento de aquello que leen.
- Introducir a los alumnos en el concepto de trabalenguas.
- Leer textos con cierta dificultad comprendiendo tanto su significado como el contenido en sí.
- Recitar textos orales sencillos (trabalenguas) con una pronunciación, un ritmo y una entonación adecuados.
- Mejorar la velocidad lectora y tratar de conseguir una lectura eficaz.

### **Contenidos:**

- El trabalenguas, su lectura y entendimiento.

**Temporalización:** una sesión de Audición y Lenguaje (aproximadamente 30’)

### **Recursos:**

**Materiales:** mobiliario (mesas y sillas), impresora y plastificadora (para sacar la ficha)

### **Didácticos:**

- La hoja de refranes que se le entregará al alumno o alumna.
- Ficha de presentación del Patriarca.

**Personales:** no será precisa la ayuda de otro profesional externo al ámbito de Audición y Lenguaje.

### **Descripción:**

De la mano del abuelo Patriarca, hoy vamos a conocer lo que es un trabalenguas. Primero, explicaremos el concepto y después, el Patriarca nos presentará una serie de trabalenguas, algunos de invención propia, los cuales se le pedirá al alumno o alumna que lea con la intención de que trate también de recordarlos y entenderlos. La velocidad de la lectura irá aumentándose progresivamente para tratar de favorecer su velocidad lectora, para luego tratar de recordar uno por uno.

### **SESIÓN N° 3:**

**Título:** “*¡Corre! ¡Hay que salvar a Salazar!*”

#### **Objetivos:**

- Fomentar la lectura.
- Estimular al alumnado a través de pruebas o actividades que le supongan la superación de uno o varios retos.
- Fomentar el entretenimiento a través de la lectura de textos o historias.
- Potenciar la atención frente a las interferencias o distracciones que puedan ocasionarse durante el desarrollo de la tarea.

#### **Contenidos:**

- Lectura de textos o pequeños fragmentos escritos.
- Trabalenguas y adivinanzas

**Temporalización:** Preferiblemente la actividad debería realizarse en dos sesiones de Audición y Lenguaje (30’ cada una), pero puede reducirse a una única sesión si el/la especialista de A.L., lo ve oportuno o adecuado.

#### **Recursos:**

**Materiales:** material de lectura (libro), mobiliario (mesas y sillas), impresora y plastificadora para la ficha de presentación.

#### **Didácticos:**

- Viñetas con las indicaciones y diálogos del Zorro Picón.
- Fichas de presentación del Burro Orejón Salazar y del Zorro Picón.

**Personales:** no será precisa la ayuda de otro profesional externo al ámbito de Audición y Lenguaje.

#### **Descripción:**

El Zorro Picón ha vuelto a hacer de las suyas y, parece ser, que esta vez se ha pasado... Resulta que ha capturado al Burro Orejón Salazar y para rescatarlo nos ha propuesto un reto... ¡Un reto de lectura! Para liberarlo, tendremos que seguir una serie de pruebas dentro del marco de la lectura (lectura de fragmentos, adivinanzas, etc) que el propio Zorro Picón nos irá presentando y que tendremos que seguir cuidadosamente. ¡Todo sea por salvar a nuestro amigo el Burro Orejón Salazar)

## **SESIÓN N° 4:**

### **Título: “La mamá y el papá, lectores de primera”**

#### **Objetivos:**

- Fomentar el acercamiento de las familias, especialmente de los padres o tutores legales, al entorno escolar de sus hijos.
- Potenciar un aprendizaje conjunto padres-hijos a través de la lectura de cuentos en común.
- Implicar a los padres de los alumnos y alumnas en parte del aprendizaje de sus hijos.

#### **Contenidos:**

- Lectura de cuentos
- Aprendizaje en equipo
- Memorización de historias, cuentos o textos escritos.

**Temporalización:** Preferiblemente debería ser un actividad bastante común o que se llevara a cabo de forma regular. No obstante y puesto que se trata de un programa con una duración limitada, en un principio se va a dejar una sesión de Audición y Lenguaje (30’)

#### **Recursos:**

**Materiales:** material de lectura (libro/cuento a elegir), mobiliario (mesas y sillas)

**Didácticos:** además del cuento que se utilice para su lectura, también se hará uso de las fichas de los personajes de la historia de “El gitanillo Rosillo”

**Personales:** puede ser positiva la presencia, además de la persona especialista de Audición y Lenguaje, del tutor o tutora del niño o niña.

#### **Descripción:**

El niño o la niña empezará presentando a sus padres todos los personajes de la historia de “El gitanillo Rosillo”, especialmente al protagonista, el gitanillo Rosillo, así como a los padres de este, la mamá Esperanza y el papá Miguel. Posteriormente, se les ofrecerá una serie de cuentos para que, entre los padres y el niño o niña, elijan uno y procedan a su lectura en conjunto.

De lo que se trata es de favorecer la implicación familiar, puesto que muchas de las familias en estos casos llegan a desentenderse de la educación de sus hijos y no fomentan su aprendizaje en un entorno exterior a la escuela como puede ser el hogar o núcleo familiar.



## **SESIÓN N° 5:**

### **Título: “El cuento Móvil”**

#### **Objetivos:**

- Conseguir que el alumnado elabore pequeñas historias con ayuda de material visual (cuento móvil)
- Lograr una escritura lo más clara y correcta posible de la historia conjunta.
- Potenciar la motivación del alumnado en tareas de composición textual.
- Favorecer y conseguir una mejora en el desarrollo y puesta en marcha de las funciones ejecutivas de planificación, organización de las ideas e información, así como memoria de trabajo en base a la memorización de la información con la que va trabajando.

#### **Contenidos:**

- Escritura de textos.
- Ortografía.
- Elaboración de cuentos.

**Temporalización:** La actividad tendrá una duración de entre 20’ y 30’.

#### **Recursos:**

**Materiales:** material de escritura (lápiz, goma y papel), mobiliario (mesas y sillas)

#### **Didácticos:**

- El cuento móvil.
- Ficha de Lulaila

**Personales:** puede ser positiva la presencia, además de la persona especialista de Audición y Lenguaje, del tutor o tutora del niño o niña.

#### **Descripción:**

Nuestra amiga Lulaila nos hará entrega de un cuento móvil elaborado previamente y en el que aparecerán personajes que se corresponden con la historia de “El gitanillo Rosillo” y lugares que guardan relación con su día a día. La tarea se centrará en elaborar una pequeña historia o cuento a partir de las distintas partes que aparecen en nuestro cuento móvil (¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quién?, problema-solución y final). Para ello la alumna deberá elegir todos y cada uno de esos componentes en las opciones disponibles y ponerse manos a la obra.

## SESIÓN N° 6:

**Título:** “*¡Te voy a contar una cosa!*”

### **Objetivos:**

- Adquirir una mejora en el aprendizaje de la escritura.
- Conseguir una mejora en cuanto al aprendizaje y uso de las reglas ortográficas.
- Favorecer el uso de las TICs en el desarrollo de las actividades de lectoescritura.
- Estimular la ruta visual y la ruta auditiva para favorecer el aprendizaje y la memorización.

### **Contenidos:**

- Escritura de palabras y oraciones.
- Dictado espontáneo.

**Temporalización:** aproximadamente 15 minutos para su escucha y escritura. En el caso de la memorización podría bastar con lo mismo, en función de las veces que el alumno o alumna necesitara escuchar el dictado para recordar la historia presentada.

### **Recursos:**

**Materiales:** material informático(ordenador), mobiliario (mesas y sillas), material de escritura (lapicero, goma y papel)

**Didácticos:** El cuento digital que será contado/narrado por uno de los personajes de la historia, concretamente por el gitanillo Rosillo.

**Personales:** no se precisa la ayuda de personal externo al ámbito de Audición y Lenguaje.

### **Descripción:**

El gitanillo Rosillo, protagonista de nuestra historia, nos irá narrando una pequeña historia en formato digital, de manera que se pueda escuchar la historia que se relata con ayuda de un ordenador y donde el tema a relatar ya estuviera elaborado previamente.

Posteriormente, dicho personaje nos pedirá que redactemos la historia que nos ha contado siguiendo el dictado para su escritura. Finalmente, se realizarán una serie de cuestiones para ver si la alumna ha captado la información que se le ha dado previamente y que tendrá que responder esta vez de forma oral.

## SESIÓN N° 7:

**Título:** “*La yaya Rosario nos necesita*”

### **Objetivos:**

- Favorecer la memorización de textos escritos.
- Favorecer la adquisición de una escritura más clara y correcta para mejorar su inteligibilidad.
- Potenciar una mejora en la escritura de las palabras y oraciones a nivel ortográfico.
- Implicar al alumno o alumna y hacerle partícipe de su proceso de aprendizaje y de la actividad en concreto.

### **Contenidos:**

- Memorización de textos.
- Escritura de oraciones.
- Vocabulario acerca de alimentos y costumbres gitanas.

**Temporalización:** una sesión de Audición y Lenguaje (30’)

### **Recursos:**

**Materiales:** mobiliario (mesas y sillas), material de escritura (lapicero, goma y papel) y plascificadora (para el material visual)

### **Didácticos:**

- Ficha de presentación de la abuela Rosario.
- Receta del plato de la abuela Rosario.

**Personales:** no se precisa la ayuda de personal externo al ámbito de Audición y Lenguaje.

### **Descripción:**

La familia quiere celebrar el Día del Gitano en el campo y para ello la abuela Rosario ha hecho una receta de chuparse los dedos. Dicha receta se le entregará al alumno/a para que la lea detenidamente y trate de recodarla. Posteriormente se le informará de que la abuela Rosario ha perdido la receta y necesita de su ayuda para poder cocinar el plato y disfrutar así de un día de campo en familia. De esta forma, además de trabajar la escritura, trabajaremos la memorización en base a si el alumno/a recuerda la receta (texto leído previamente).

## SESIÓN N° 8:

**Título:** “*El puesto de las palabras*”

### **Objetivos:**

- Favorecer el aprendizaje de la segmentación de palabras.
- Conseguir que el alumno o alumna sea capaz de escribir correctamente las oraciones a través de la segmentación de las palabras que las conforman.
- Ejercitar la memorización a través de diversos objetos o utensilios que se encuentran en el día a día de un mercadillo.

### **Contenidos:**

- Segmentación de palabras
- Escritura de oraciones.
- Memorización de elementos u objetos del día a día de un mercadillo.
- Vocabulario (objetos o utensilios propios de un mercadillo)

**Temporalización:** se pretende realizar esta actividad durante una sesión de Audición y Lenguaje (30’)

### **Recursos:**

**Materiales:** mobiliario (mesas y sillas), material de escritura (lapicero, goma y papel con las oraciones escritas para segmentar)

### **Didácticos:**

- Carteles y enunciados para la segmentación de palabras en formato ficha
- Ficha de presentación del tendero Jiménez.

**Personales:** no se precisa la ayuda de personal externo al ámbito de Audición y Lenguaje.

### **Descripción:**

El gitanillo Rosillo, acompañado de sus amigos Lulaila y el Burro Orejón Jiménez, han llegado al mercadillo y se han encontrado con el tendero Jiménez, pero... ¡Oh! El vendedor tiene todos los carteles descolocados y si no lo arregla rápido no podrá vender nada. Para ello, el alumno o alumna deberá ayudar a nuestros amigos y al tendero a segmentar correctamente las palabras de cada oración (cartel) de forma clara para que así los carteles cobren sentido y el tendero no tenga problemas para vender sus productos.

## **5.8. Evaluación**

De cara a la evaluación, cabe destacar que esta estará integrada por un total de tres partes: per-evaluación, evaluación procesal y post-evaluación.

### **5.8.1. Pre. y Post. Evaluación de la competencia lectoescritora**

Las tablas 9 e 10 son las herramientas usadas para llevar a cabo la evaluación previa y posterior a la aplicación del programa. Estas tablas se rellenarán de acuerdo a la información que se vaya obteniendo mientras el alumno o alumna va resolviendo las tareas de lectura y escritura, sin olvidar la información que nos aportan los informes psicopedagógicos previos. En este caso, la tablas las rellenará la persona especialista de Audición y Lenguaje. Buscan recoger información sobre la competencia lectoescritora del alumno o alumna en diferentes momentos.

Se sugiere que la Pre-Evaluación tenga lugar al principio del mes de febrero (segundo trimestre), ya que de esta manera existiría cierto margen temporal para volver a la rutina diaria tras el periodo vacacional de navidad (en el mes de enero), evitando así que influyan en la evaluación variables extrañas. La Post-Evaluación se pondrá en marcha al finalizar las sesiones que conforman este presente programa, y consistirá en aplicar la misma rúbrica que en la evaluación inicial para poder detectar o no cambios tras la intervención.

Se trata de un cuestionario con 4 opciones de respuesta (Nunca = 1; a veces = 2; casi siempre = 3 y siempre = 4). Las tablas, tanto la de lectura como la de escritura, se organizan en cuatro niveles (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico) y se irán rellenando los ítems en función de si cumplen sí, no y en qué medida, cada uno de los criterios reflejados, para al final obtener una puntuación total al respecto de cada caso. Disponen además de un apartado de observaciones donde el especialista pondrá aquello que crea conveniente y no pueda ser reflejado en la tabla mediante numeración.

Tabla 8. Pre-evaluación de lectura.

LECTURA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Observaciones
<b>NIVEL PERCEPTIVO</b>					
Demasiados silencios entre palabras	1	2	3	4	
Se atranca	1	2	3	4	
Tiene en cuenta los signos de puntuación	1	2	3	4	
Lee con lentitud	1	2	3	4	
Reconoce determinado s fonemas en distintas palabras	1	2	3	4	
Presenta dificultades en la pronunciación de aquellas palabras que lee en el texto	1	2	3	4	
Omite el sonido final de las palabras	1	2	3	4	
Repite / tartamudea durante la lectura	1	2	3	4	
Sustituye sonidos	1	2	3	4	
<b>Nivel Léxico</b>					
Deletrea las palabras que no conoce	1	2	3	4	

<b>LECTURA</b>	<b>NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>CASI SIEMPRE</b>	<b>SIEMPRE</b>	<u>Observaciones</u>
No reconoce las palabras por la forma	1	2	3	4	
Lee las palabras sílaba a sílaba	1	2	3	4	
Sustituye palabras	1	2	3	4	
Omite palabras	1	2	3	4	
Acciona palabras	1	2	3	4	
<b>Nivel Sintáctico</b>	1	2	3	4	
Olvida leer algunas líneas durante el transcurso de lectura de un texto.	1	2	3	4	
Lee los elementos de una oración de acuerdo a su orden.	1	2	3	4	
Tiene en cuenta la lectura de artículos, preposiciones y / o conjunciones.	1	2	3	4	
Tiene en cuenta los signos de puntuación durante la lectura de textos.	1	2	3	4	
Omite preposiciones necesarias para la interpretación del texto.	1	2	3	4	

LECTURA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	<u>Observaciones</u>
<b>Nivel Semántico</b>	1	2	3	4	
Es capaz de contar con sus palabras lo que ha entendido de un texto escuchado, lo que ve en una lámina...	1	2	3	4	



Tabla 9. Pre-evaluación de la escritura.

ESCRITURA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Observaciones
<b>Nivel Percetivo</b>					
Confunde unas grafías con otras (p.e: b/d)	1	2	3	4	
<b>Nivel Léxico</b>					
Une palabras	1	2	3	4	
Fragmenta palabras	1	2	3	4	
Sustituye palabras	1	2	3	4	
Invierte letras	1	2	3	4	
Omite letras	1	2	3	4	
Adición de letras	1	2	3	4	
Mezcla mayúsculas y minúsculas	1	2	3	4	
Amontona las letras	1	2	3	4	
Amontona las palabras	1	2	3	4	
Reglones inclinados	1	2	3	4	
Respeto los márgenes	1	2	3	4	
Hace un uso adecuado de las mayúsculas	1	2	3	4	
<b>Nivel Sintáctico</b>					
Identificación de las vocales	1	2	3	4	
Identificación de las consonantes	1	2	3	4	

ESCRITURA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Observaciones
Construye oraciones escritas adecuadamente	1	2	3	4	
Utiliza signos de puntuación	1	2	3	4	
Elabora frases extensas en cuanto a número de elementos	1	2	3	4	
Hace un uso correcto de los tiempos verbales	1	2	3	4	
Junta palabras en dictado	1	2	3	4	
Junta palabras en escritura espontánea	1	2	3	4	
Elabora frases completas y bien estructuradas (con todos los elementos: artículos, preposiciones, conjunciones, etc.)	1	2	3	4	
<b>N I V E L SEMÁNTICO</b>	1	2	3	4	
Sus producciones escritas se ajustan al contexto dado	1	2	3	4	

ESCRITURA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Observaciones
Realiza resúmenes escritos o pequeñas composiciones escritas en base a un texto leído, a viñetas, a imágenes y/o a secuencias temporales	1	2	3	4	

### 5.8.2. Evaluación Procesual.

Para controlar la asistencia de los alumnos y alumnas con los que se pone en marcha este programa, se elabora una tabla tal y como la que se presenta a continuación (TABLA 11). Esta tabla pretende servir como una herramienta de control para el desarrollo de las sesiones de acuerdo al cronograma establecido y para justificar la actuación de acuerdo al sistema de recompensas detallado en el apartado 5.7.

A su vez, indicar que se dispondrá de un cuaderno de campo en el que llevar a cabo las anotaciones que se consideren oportunas respecto a datos académicos o familiares de los alumnos y alumnas con quienes se active el programa, buscando detectar cambios o tener en cuenta matices que puedan darse durante el transcurso de este.

Tabla 10. Tabla de asistencia a las sesiones.

<b>Nombre:</b>	<b>FECHA</b>	<b>ASISTE</b>	<b>NO ASISTE</b>
<b>Nº SESIONES</b>			
<b>SESIÓN Nº 1</b>			
<b>SESIÓN Nº 2</b>			
<b>SESIÓN Nº 3</b>			
<b>SESIÓN Nº 4</b>			
<b>SESIÓN Nº 5</b>			
<b>SESIÓN Nº 6</b>			
<b>SESIÓN Nº 7</b>			
<b>SESIÓN Nº 8</b>			
<b>TOTAL</b>			

Para llevar a cabo un control de aquellas actividades que realizará fuera del entorno escolar y en las que, posiblemente, precise de ayuda de sus padres o de otras personas de su núcleo social o familiar, se ha elaborado una hoja de registro específica del programa (Figura 5. Registro de tareas externas).

En dicha herramienta se incluyen datos importantes a tener en cuenta como la firma de la madre/padre o tutor/a del alumno o alumna que realice esa tarea fuera del colegio, así como la hora de inicio y fin de la actividad, para comprobar si, en función del tiempo, le resultó fácil o compleja de hacer, teniendo en cuenta que puede haber, y de hecho seguramente habrá, otros factores distractores que pueden enlentecer su desempeño. Además de esto, se hará uso también de una ficha con un total de cuatro preguntas muy simples que el alumno o la alumna deberá contestar (de forma oral o escrita). Las variables (cualitativas) que se miden a través de estas preguntas son:

Figura 4. Variables cualitativas.

El interés del alumno o alumna en la tarea que se le ha encomendado o presentado.
La asistencia a las sesiones que integran esta propuesta.
La percepción de dificultad que tenga o pueda tener el alumno o la alumna frente a la tarea que se le presenta y durante el desarrollo de la misma.
La ayuda e implicación familiar, en base a si esta ha tenido o no lugar.

Figura 5. Registro de Tareas externas.

<b>REGISTRO DE TAREAS EXTERNAS</b>				
Especialista: _____		Curso escolar: _____		
Alumno/a: _____				
Nº SESIÓN	¿Cumplí con la	Firma de la madre/padre, tutor/a	Empecé a las...	Terminé a las...

**PREGUNTAS A PLANTEAR AL ALUMNO O ALUMNA EN EL AULA AL DÍA SIGUIENTE:**

¿Qué te ha parecido la tarea?

¿Te ha resultado difícil? ¿fácil?

¿Te ha ayudado alguien de tu familia o algún persona amiga/conocida?

¿Estarías dispuesto a volver a llevarte algún reto o pequeña tarea para casa?

## 6. APLICACIÓN DEL PROGRAMA

### 6.1. Participantes

En este apartado se desarrollan muy brevemente las características más relevantes de los alumnos y alumnas que han participado en la puesta en marcha de este programa y que, por lo tanto, conforman la muestra del mismo.

La aplicación de este programa se ha podido realizar con una muestra de 2 alumnas correspondientes ambas al curso de 2º de Educación Primaria. Cabe señalar que una de ellas debería estar en el curso de 3º de Educación Primaria, pero por razones estrictamente académicas ha repetido curso. Será necesario tener en cuenta que se trata de una muestra pequeña y por lo tanto, no lo suficientemente representativa, lo que lleva a tener en cuenta que los resultados a los que se puede optar a través de la aplicación de este programa se deberán tomar o tener en cuenta con sumo cuidado y solo, mediante una visión exploratoria para, en un futuro, llegar a validarlo o proponerlo con una muestra más amplia a la actual.

Ambas alumnas, a nivel psicopedagógico están categorizadas como:

- **Dificultades Específicas del Aprendizaje y/o Bajo Rendimiento Académico:** sus dificultades se dan principalmente en atención y memorización de textos (tras su lectura), ya que no es capaz de recordar aquellos textos que ha leído y que tienen, como máximo, un tamaño de cinco líneas. No obstante, comete a su vez, errores ortográficos importantes.
- **Retraso Simple del Lenguaje:** presenta alteraciones en los distintos niveles del lenguaje, algo que se va a traducir en una afección o problema a nivel comprensivo, pero sobre todo, a nivel expresivo. Muestra también un cierto retraso en cuanto al desarrollo de algunas de las funciones cognitivas tales como la atención. A su vez,

presenta dificultades lectoescritoras, especialmente en cuanto segmentación de palabras se refiere, cometiendo también graves errores ortográficos.

El centro escolar en el que se ha aplicado este programa viene a ser un centro ordinario, concretamente el CEIP San Isidro con un total de 38 alumnos, de los cuales 37 proceden de este colectivo (colectivo gitano) y donde el nivel socioeconómico y sociocultural tiende a ser mayormente bajo.

## **6.2. Procedimiento**

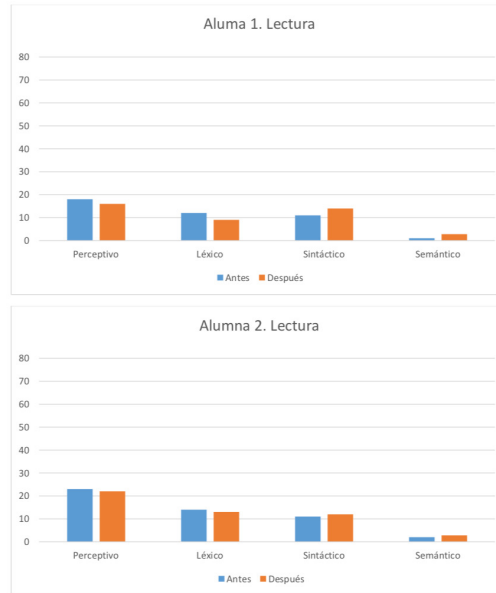
El procedimiento que se ha seguido ha presentado una serie de variaciones, especialmente en cuanto al factor tiempo se refiere, ya que, las alumnas han faltado en más de una ocasión, especialmente una de ellas, la cual ha llegado a faltar incluso durante tres semanas seguidas, recalcando el problema de absentismo escolar, en algunos de estos casos, tan importante que presenta el centro escolar. Esto ha impedido la continuidad del trabajo por su parte y que después, mostrara grandes problemas en la realización de las actividades, mostrando dificultades en cuanto a entendimiento y realización de las tareas, a pesar de las indicaciones que se le daban.

La recogida de datos ha combinado datos cualitativos tales como el diario de campo o la evaluación de tareas externas, como cuantitativos (cuestionarios pre-post. evaluación). Es pues, que los datos se han analizado de acuerdo a un análisis cualitativo, concretamente de su nivel de interés y progreso en el desarrollo de las actividades.

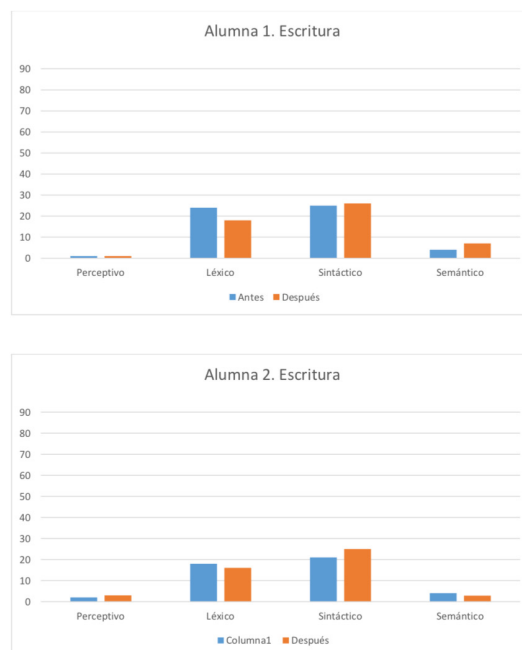
### 6.3. Resultados

Los resultados de la información se pueden ver en las siguientes gráficas:

*Gráficas 2 y 3. Alumna 1 y Alumna 2. Lectura.*



*Gráficas 4 y 5. Alumna 1 y Alumna 2. Escritura.*





## 6.4. Discusión

### **Alumna 1:**

Con respecto al nivel perceptivo de la lectura, indicar que los errores que comete, según muestra el gráfico, tienden a disminuir, lo mismo que ocurre en el nivel léxico. A nivel sintáctico, parece ser que se mantiene igual, seguramente porque a pesar de tener leer todos los elementos que componen una oración, comete aún fallos en cuanto a la lectura de los artículos, las preposiciones o conjunciones, pues tiende a olvidarse en más de una ocasión de su lectura. No obstante, a nivel semántico lo que se mide es su capacidad de expresarse, con sus propias palabras, aquello que ha entendido de un texto, algo en lo que parece ser, mejora. En cuanto a los niveles de escritura, incidir en que a nivel perceptivo se mantiene igual, es decir el cambio es nulo; no obstante, a nivel léxico, en este caso se miden errores como la unión de palabras o la mezcla de mayúsculas y minúsculas y parece, según el gráfico, que su progreso es a mejor. Ocurre lo mismo a nivel sintáctico, donde ya es capaz de construir frases completas, con una correcta estructuración y que vayan teniendo sentido. A nivel semántico igual, pues sus producciones escritas sí guardan relación con aquello que previamente ha leído.

### **Alumna 2:**

En lo que respecta a la lectura, las dificultades encontradas apenas se reducen, al igual que ocurre en el nivel léxico. Por su parte, a nivel sintáctico, llega incluso a empeorar, pues olvida leer algunas líneas del texto o no tiene en cuenta todos los signos ortográficos y a nivel semántico, el cambio es ínfimo, señal de que no es capaz aún de exponer con sus palabras aquello que ha leído o escuchado.

En el marco de la escritura, presenta unos datos peores con respecto a los datos de la Alumna 1. Sus puntuaciones tienden a ser algo más altas que en el caso de la Alumna 1, lo que se traduce en un mayor número de errores cometidos en todos los niveles, pues, sin ir más lejos, a nivel semántico, por ejemplo, se demuestra que aún no es lo suficientemente capaz como para realizar resúmenes escritos o pequeñas composiciones. Esto se puede deber, casi con total seguridad, a su falta de asistencia, casi continua, al centro escolar, dificultando por su parte la continuidad de la propuesta y haciendo que el progreso que pueda darse sea auténticamente escaso o sin peso.

## 7. CONCLUSIÓN:

Finalmente, a modo de conclusión, se tiene que poner el énfasis, nuevamente, en los conceptos de neuroeducación y de lectoescritura y en todo aquello que cada uno subyace. Es importante destacar la necesidad que tiene la estimulación de cara al aprendizaje, en este caso, al aprendizaje de la lectura y la escritura. Estimulación que en gran parte deriva de la información que nos aporta día a día el mundo en el que vivimos y del que formamos parte. En este sentido, se ha de resaltar la idea de la que en parte, debido al peso de la misma, se ha partido tanto por consideraciones propias como a raíz de las aportaciones de diversos autores, acerca de la falta de estimulación dada en el alumnado que procede de la etnia gitana, un colectivo con historia y raíces en la península, así como en el mundo que, históricamente, ha llegado a sufrir mucho y que a día de hoy, sigue encontrándose con una serie de barreras y aspectos que se traducen en exclusión social e incluso cultural, alejándoles del sistema educativo del país.

Resulta evidente, que el manejo que se debe tener a nivel lectoescritor es indispensable, a la par que necesario, para la construcción de futuros aprendizajes. En este sentido, la neuroeducación o neurodidáctica juega un papel importante y cada vez más vistoso, a través de la presentación de nuevos métodos o tecnologías que faciliten dichos procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta siempre los procesos cerebrales que se siguen en la adquisición de nuevos conocimientos.

Por otra parte, este concepto da protagonismo a su vez, a la curiosidad como llave para despetar las emociones, necesarias estas, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, del que también el docente cobra, sin lugar a dudas, parte fundamental como incitador de la autonomía y el desarrollo íntegro del discente, además de como transmisor de la información, de los conocimientos y preparador de las generaciones futuras.

Como cierre a este trabajo y a nivel personal, quiero resaltar todo aquello que he podido aprender acerca de los distintos puntos trabajados durante estos meses y desarrollados en estas líneas. Muchos otros aspectos y datos eran ya conocidos al haberlos abordado en las clases universitarias. No obstante, el acercamiento al colectivo gitano me ha permitido conocer más de cerca su forma de vivir, su manera de pensar, así como las barreras a las que deben hacer muchas veces frente, amén de las oportunidades que muchos maestros y maestras les brindan día a día. Y con respecto a la neuroeducación,

señalar el hecho de haber podido trabajar, estudiar e investigar acerca de un concepto del que, hasta no hace mucho, desconocía.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J.: <<Models of reading>>. En Le Ny, J. F., y Kintsch, W, (Eds), Language and comprensión. North-Holland Publishing Company,1982.
- ALEGRIA, J., PIGNOT, E., y MORAIS, J (1982) Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. Memory and Cognition, 10, 51-456.
- Allal, L., Chanquoy, L., y Largy, P. (2004). Revision cognitive and instructional processes New York: Kluwer Academic Publisershs.
- Alonso, M. d. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje, 5-19.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales DSM –V. Barcelona: Masson.
- Andrea García Cerdán . (Septiembre, 2, 2017). Todo sobre la neuroeducación: Qué es, para qué sirve, y cómo aplicarla en la escuela y en casa. Cognifit. Salud, Cerebro & Neurociencia, 2.2019, junio 26, De blogcognifit.com Base de datos.
- ASANDIS . (2010). GUÍA GENERAL SOBRE DISLEXIA . Julio , de ASANDIS Recuperado de:
- Beatriz Cobo Antúnez. (2011). LOS TRASTORNOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA, EL CÁLCULO Y LA ESCRITURA. mayo 2019, de PEDAGOGÍA MAGNA Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629119.pdf>
- BEREITER, C., BURTIS, P. J., y SCARDAMALIA, M. (1998) Cognitive operations in constructing main points in written composition. Journal of Memory and Language, 27, 261-278.
- BEREITER, C., y SCARDAMALIA, M. (1981) From conversion o composition: the role of instruction in a developmental process. En R. Glaser (Ed): Advances in instructional Psychology, Vol 2, Hillsadle, LEA.

- BEREITER, C., y SCARDAMALIA, M. (1987) The psychology of written composition. Hillsdale, N. J. Erlbaum
- BLAI, F.; LISBONA, J.; SALINAS, J; SALVADOR, M. (Textos) y CANO, C.; GIMÉNEZ P. (Historietas ): Cultura gitana. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela. Ed. Conselleria de Cultura, Educación i Ciència, Generalitat Valenciana, 1989.
- Bolaños, Bolivar, Cambronero, María y Venegas, Aracelly. (2006). Didáctica de la lectoescritura. Costa Rica: EUNED.
- Brenes, M. d. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. Actualidades Investigativas en Educación, 13.
- Bruck, M. y Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. Journal of Experimental Child Psychology, 50, 156-178.
- Butler, DL., Elaschuk, CL. Y Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. Learning Disability Quarterly. 23, 196-213.
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza.
- Carl Sagan. [Tejón42] (2012, abril, 22) ¡Qué cosa más sorprendente es un libro!...Carl Sagan.
- Carmen Silva . (2011). TIPOS DE DISLEXIA . Junio , de ladislexia.net Recuperado de: <http://www.ladislexia.net/tipos-clasificacion/>
- Castellani, P. (2005). Political and legislative framework for the education of roma children.
- Castells, M., Flecha, T., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., y Willis, p. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham, M.D: Rowman y Littlefield.
- CEDAW (Committee on Elimination of Discrimination against Women). (2004). Shadow report of the European Roma rights centre on the kingdom of Spain's fifth periodic report No. 31st Session. European Roma Rights Centre.
- Coltheart, A., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. Y Zieger, J.C. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual Word recognition and Reading aloud. Psychological Review, 108, 204-256

- Dun, K. P. y Pirozzolo, F.J. (1984). Eye movement in developmental dyslexia. En R. N. Malatesha y H.A. Whitaker (Eds): Dyslexia: A global Issue. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.
- ELLIS y BEATTIE, G. (1986) The Psychology of Language and Communication, London, Weidenfeld and Nicolson.
- Emilio Sánchez Miguel & Jesús Martínez Martín. (1998). LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA. En Dificultades de aprendizaje(121-146). España : Síntesis .
- Fons, M. (2006). Leer y escribir para vivir. Alfabetización digital y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: Graó.
- Francisco Mora Teruel. (2017). Neuroeducación. SOLO SE PUEDE APRENDER AQUELLO QUE SE AMA. Madrid : Alianza Editorial, S.A..
- FRITH, U, (1984) Specific spelling problems. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): Dyslexia, A global Issue. The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.
- Frith, Uta (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Recuperado de: [http://www.icn.ucl.ac.uk/dev\\_group/ufrith/documents/Frith%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf](http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf)
- GOODMAN, K. S.: <<Reading: A psycholinguistic guessing game>>. En Singer, H., y Ruddell, R. B. (Eds) Theoretical models and processes of Reading, International Reading Association, Newark, Del., 1976.
- Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia (2016). Consejería de Educación y Universidades.
- Guillén, J. C. (2012). Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro. Escuela con cerebro.
- Guillén, J. C. (2012). Neuroplasticidad, un nuevo paradigma para la educación. Escuela con cerebro.
- Guillén, J. C. (2014). Neuronas espejo en el aula. Escuela con cerebro .
- Guillén, J. C. (2015). Aprendizaje en el aula: siete ideas clave. Escuela con cerebro.
- Guillén, J. C. (2016). Las claves de la neuroeducación. Niuco.

- Guillermo Gil Escudero & Begoña Santana Rosales. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de psicología*, no 19-20, 87-101.
- Gundín, O. A., & Sánchez, J. N. G. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula*
- Holmes, V.M. y O' regan, J.K. (1981). Eye fixation patterns during the Reading of relaiive-clause sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 17-430.
- Jesús Alegría . (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades . *Universidad Libre de Bruselas*, 29, 79-94.
- Jiménez J, E. y García, A (1999). Is IQ-chievement discrepancy relevant in the definition of arithmetic learning disabilities? *Learning Disability Quaterly*, 22, 291-301.
- Juan E. Jiménez González & Mercedes Amparo Muñetón Ayala. (2002). Dificultades de aprendizaje
- JUST, M. A., y CARPENTER, P. A.: «A theory of reading: From eye fixations to comprehension», *Psycholo- gical Review*, 1980, 4, 329-354.
- LAWTON, D. (1963) Social class differences in language developement: a study of some samples of written work. *Language and Speech*, 6, 120-143.
- Linda Flower y John Hayes. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos encontexto n°1*. En *The Transactional Theory and Writing y A CognotiveProcessTheory of Writing*
- Sánchez, Mª H. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio, Tiempo y Forma*, 7, 319-154.
- Ma Paz Lebrero Baena & Ma Teresa Lebrero Baena. (1998). Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales. Madrid : UNED.Impresos y Revistas, S.A
- MacArthur, Ch., Graham, S., Haynes, J. y Delapaz, S. (1996). Spelling checkers and studens with learning disabilities: Performance comparison and impacto on spelling. *The Journal of Special Education* 30, 35-57.

- MILLER, D., y ELLIS, A. (1987) Speech and writing errors in “neologistic jargon-aphasia”: A lexical activation hypothesis. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds): The Cognitive Neuropsychology of Language. Londres, LEA.
- Mitchell, D.C. (1982). The process of Reading. Chichester: John Wiley y Sons.
- Niuco. (04, abril, 2017). ¿POR QUÉ EL CEREBRO NECESITA EMOCIONARSE PARA APRENDER?. 25, junio, 2019, de Niuco Recuerdo de: <http://www.niuco.es/2017/04/04/por-que-el-cerebronecesita-emocionarse-para-aprender/>
- Proactive. (2006). Roma education initiative-the final report. Budapest: Information Services Inc.
- Racismo. Reflexión sobre la vida de los gitanos, Alianza Ed, Madrid, 1986.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.a.ed.). Madrid.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014 Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9uOT6B4Rqiw&list=PL40FF59E7626D3BD6>
- REICHER, G. M.: <<perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material>>. Journal of Experimental Psychology, 1969, 8, 275-280
- Rieth, H. J., Polsgrove, L. y Eckert, R. (1984). A computer-based spelling program. Academic Therapy, 20, 59-65.
- Rivas, R. M, y Fernández, M. P. (2011). Dislexia, disortografía y disgrafía, 9a ed. Madrid: Pirámide. Recuper.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of Cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds). Theoretical issues in reading comprensión. Nueva Jersey: Hillsdale, LEA.
- 
- SAN ROMÁN, Teresa. (1997). *La diferència inquietant*. Madrid: Ed. Altafulla.
-

- Entre la marginación y el SÁNCHEZ ORTEGA, M Elena y SAN ROMÁN, Teresa "Entre la marginación y el racismo. SÁNCHEZ, M.H., 1977. Los gitanos españoles: el período borbónico. Madrid, Castellote.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hailyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). New York: Cambridge University Press.
- Schank, R. (1982). *Reading and Understanding: Teaching from the perspective of A.* I. Hillsdale, LEA.
- SIMON, J. (1988). La expresión escrita. En J. Rondal y X. Seron (Eds): *Trastornos del lenguaje I*. Barcelona, Paidós.
- SMITH, F.: *Understanding Reading*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971
- Stahl A. E., Feigenson L. (2015): "Cognitive development. Observing the unexpected enhances infants' learning and exploration". *Science* 348(6230), 91-94.
- San Román, T.. (1994). *Entre la marginación y el racismo*. Madrid: Alianza.
- TSVETKOVA, L.S. (1977) *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona, Fontanella.
- Universidad de Valladolid (2006). *Objetivos y competencias*. Grado en Educación Primaria (VA): FEYTS. Recuperado de: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-VA/>
- Vega, F. C. (2011). *Psicología de la lectura*. Las Rozas (Madrid) : Wolters Kluwer España, S.A. Wechsler. (2014). WISC-V
- WHEELER, D. D.: <<Processes in Word recognition>>. *Cognitive Psychology*, 1970, 1, 59-85-. Wray, D. (1998). *Literacy e awareness*. London: Holder & Stoughton. (2nd Edit, Orig. 1994).
- Wray, D. (1998). *Literacy e awareness*. London: Holder & Stoughton. (2nd Edit, Orig. 1994).
- Portellano J.A. (1985). *Disgrafía. Concepto diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid. CEPE.

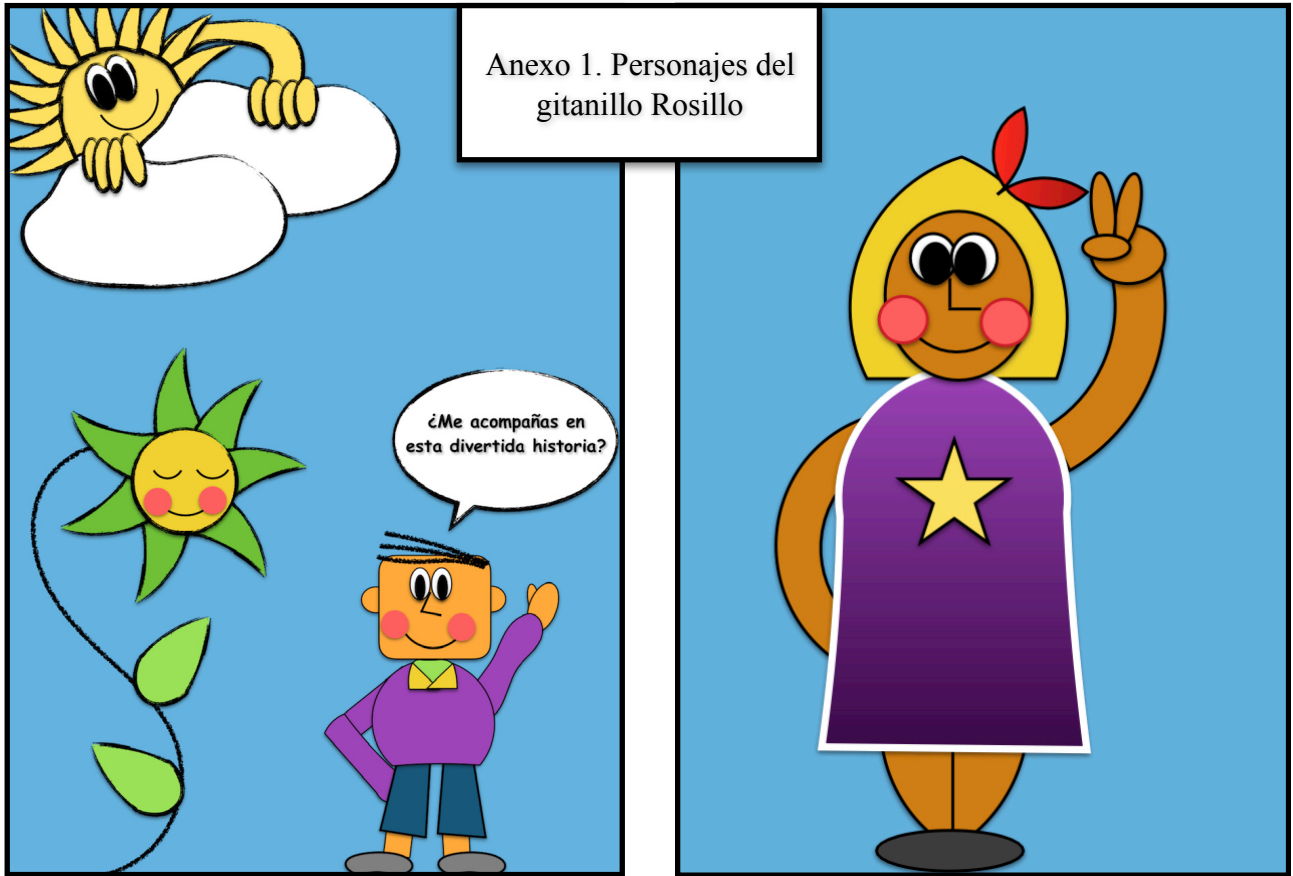


- Linares P. (1993). Educación psicomotriz y aprendizaje escolar. Motricidad y disgrafía. Madrid. Polibea.
- Ramírez Serrano, M<sup>a</sup>. C., (2010). ¿En qué consiste la disortografía?. *Temas para la Educación*, N<sup>o</sup>9, 1-10. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7368.pdf>
- Sánchez, E., Rueda, M., y Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*. (3-4), 101-111
- Hoeft, F., MD Ph.D, UCSF y Myers, C. (Julio, 2014). El campo emergente de la neurociencia educativa está cambiando el panorama de la investigación y la práctica de la dislexia. Recuperado de: <https://dyslexiaida.org/educational-neuroscience/>
- Fernández Yuste, D. (2016). LOS ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA) CONFORMAN EL GRUPO MÁS AMPLIO Y DE MAYOR CRECIMIENTO DE ENTRE LOS QUE REQUIEREN NECESIDADES ESPECIALES EN LA ESCUELA. Recuperado de: <https://dañocerebral.es/publicacion/diagnostico-e-intervencion-de-las-dificultades-de-aprendizaje/>
- Toro, J. y Cervera, M.(1983): «Test de análisis de lectoescritura (TALE)». Madrid: Visor.
- Wechsler, D. (2015). WISC-V: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V. Madrid: TEA.
- BENDER, L. (2010). *TEST GUESTÁLTICO VISOMOTOR: USOS Y APLICACIONES CLÍNICAS B.G* (1<sup>a</sup> ed., 21a. reimp.). BUENOS AIRES
- RAVEN, J. (2007). *TEST DE MATRICES PROGRESIVAS: ESCALA GENERAL: CUADERNO DE MATRICES; SERIES A, B, C, D Y E* (2a. ed, 3<sup>o</sup>. reimp). BUENOS AIRES: PAIDOS
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). Prolec-r. Batería de evaluación de los Procesos lectores, revisada (5.a edición). Madrid: TEA Ediciones.
- G. Aguinaga, M. L. Armentia, A. Fraile, P. Olangua y N. Uriz. (2004). PLON - R. Prueba del Lenguaje Oral de Navarra (revisada). Madrid: TEA Ediciones.

- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Arribas, D. (2010). PPVT-III peabody: Test de vocabulario en imágenes (2a ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P (1983). Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Madrid: TEA Ediciones
- HARRIS, A. J. (1957). Lateral dominance, directional confusion, and reading disability. *Journal of Psychology*, 44, 283-294.
- Cairns, E. y Cammock, T. (1978). Development of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test. *Developmental Psychology*, 14, 555-560.
- Agnes, D., y Cordero, A. (1996). Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños. Madrid: TEA Ediciones.
- Barba Mayoral, I. (2003). *Premios Miguel Hernández*. Santiago de Compostela. GRAFINOVA, S.A.
- Marrodán, M., J. (2006). Las letras bailan: prevención y tratamiento de los trastornos lectoescritores y dislexia. Madrid: ICCE.
- Harris, D. B. (1991). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Espanha: Ediciones Paidós.
- PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Dudzinska, N.. (2017). Causas de la dislexia. 7/06/2019, de Web Consultas. Revista de salud y bienestar Sitio web: <https://www.webconsultas.com/dislexia/causas-de-la-dislexia-751>
- Mello, C. (1954). *Modelo Natural integral*. Escuela Pública de Montevideo N°55.
- Rizzolatti, G., Craighero L. (2004): “The mirror neuron system”. *Annual Rev. Neuroscience*, 27.
- Fernández, E.. (1996). Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE.
- MUÑOZ SEDANO, A., 1989. *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España*, Madrid, informe para la Comisión de las Comunidades Europeas.
- Morán, C.. (2010). El absentismo escolar entre los gitanos cae 34 puntos en Primaria desde 1994. EL PAÍS, Sociedad.

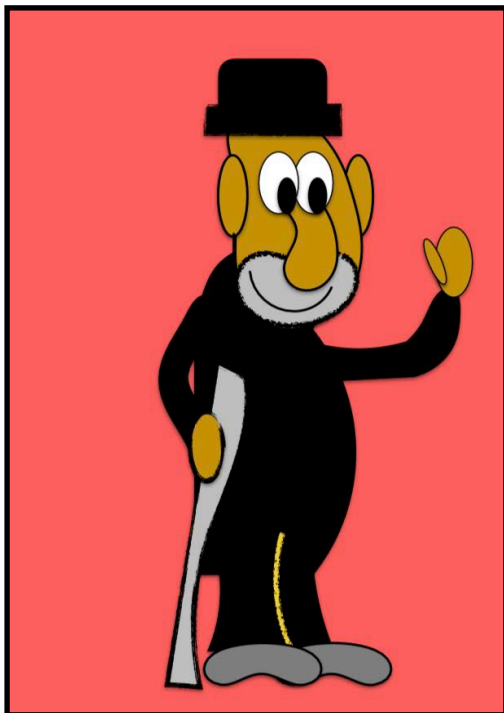
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona. Galerada.
- Gómez, J., Vargas, J. (2003). Why Romà do not Like Mainsteram School: A Voice of a People without a Territory. *Harvard Educational Review*, 4 (73), 559-990.
- 
- Castellani, P. (2005). *Political and legislative framework for the education of roma children. Reference texts and support Systems*. Council of Europe.
- Sánchez Aroca, M. (2006). *Estudi sobre la població gitana a Catalunya. Informe final*. Barcelona: Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya.
- Martín, A., Corral, M<sup>a</sup> J., y Catalán M<sup>a</sup> J.. (2017). GNÓSTICO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ETNIA GITANA EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO. PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y ACTUACIÓN.. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 153-174.

9. Anexos

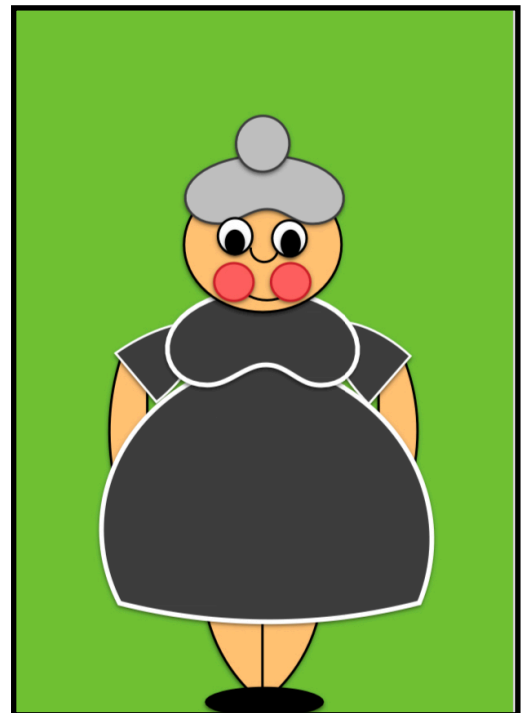


*El gitano Rosillo*

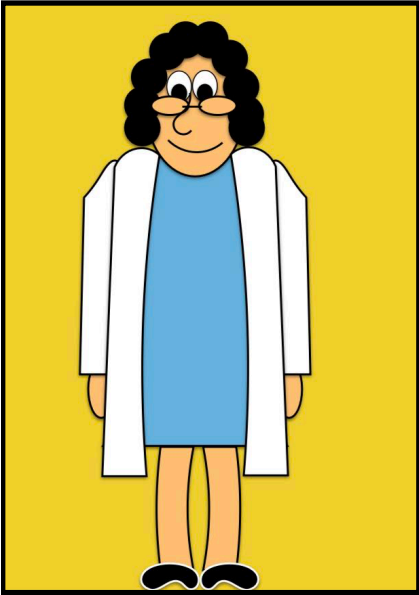
*Lulaila*



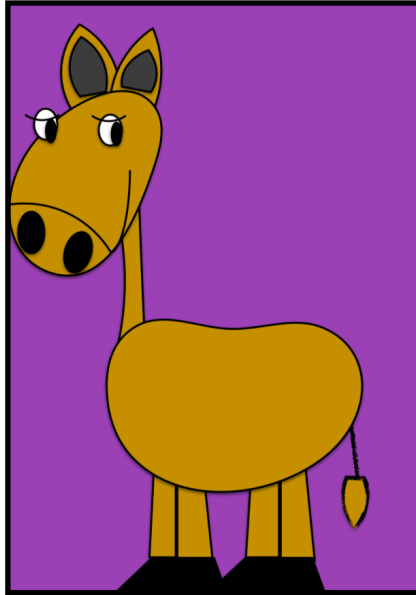
*El Patriarca*



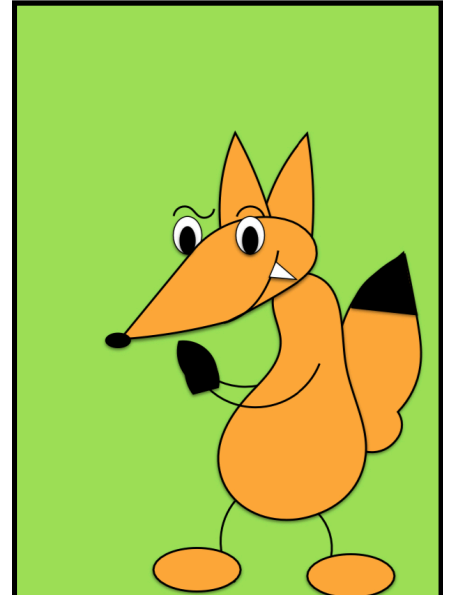
*La yaya Rosario*



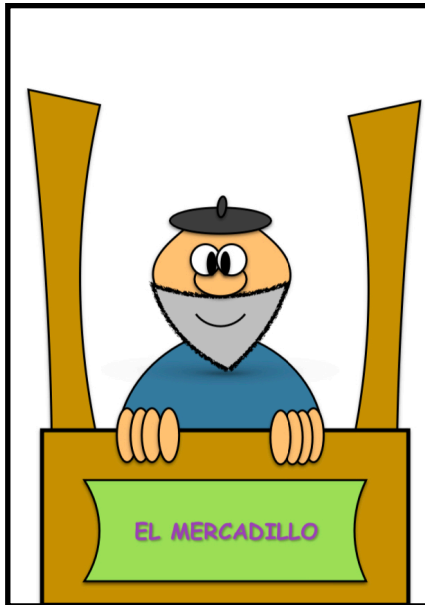
*La maestra doña Tiza*



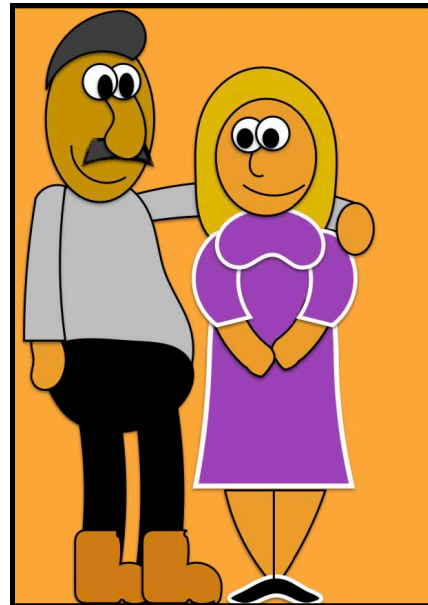
*El Burro Orejón Salazar*



*El Zorro Picón*



*El tendero*



*Papá Miguel y mamá Esperanza*

# SESIÓN N° 1

## EL BOSQUE DEL BARRIO

*Un día de primavera el gitanillo Rosillo, junto con sus amigos Lulaila y el Burro Orejón Salazar fueron al mercadillo.*

*Al llegar vieron al abuelo un poco triste.*

*-¿Qué le pasa abuelo? Preguntó el gitanillo Rosillo.*

*-Hoy quería ponerme a hacer bastones mientras pasábamos la mañana en el mercadillo, pero... no tengo madera...*

*-¡No se preocupe! Dijo Lulaila.*

*-Nosotros iremos al bosque del barrio a coger palos.*

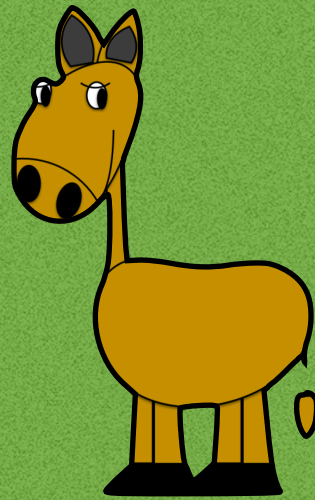
*-¿De verdad? Preguntó el Patriarca.*

*-¡Sí! Dijeron los tres amigos*

*-¡Vamos al bosque amigos! Dijo el Burro Orejón Salazar*

¿Te has enterado de la historia?

1. ¿Qué le pasaba al abuelo?
2. ¿Dónde estaba el abuelo?
3. ¿Hacia dónde fueron los amigos?



*Llegaron al bosque y buscaron palos, pero, de pronto... Apareció el Zorro Picón.*



*-¡Os pillé! Dijo el zorro.*

*Los tres amigos se asustaron, pero de pronto, el gitanillo Rosillo tuvo una idea.*

*-¡Anda! Pero si es el Zorro Picón... Dinos zorro, ¿eres tan fuerte como para cogernos unos palos?*

*-¡Pues claro! dijo el zorro.*

*Y después de un rato, volvió con muchos palos.*

*-Y dinos zorro, ¿eres tan fuerte como para irnos a buscar unas grandes piedras?- preguntó el gitanillo.*

*Entonces, el zorro se fue a buscar las piedras más grandes del bosque.*

*Para demostrar lo fuerte que era, cogió una piedra enorme con la boca, pero... se cayó al suelo.*

*Entonces el gitanillo y sus amigos, marcharon corriendo con los palos, mientras el zorro lloraba en el*



*Al final, consiguieron llegar al mercadillo.*

*Cuando llegaron al puesto del abuelo, le dieron los palos y le contaron la historia que habían vivido.*

*Entonces, el Patriarca les contó una pequeña historia.*

*-Cuando yo era pequeño, al salir de la escuela me gustaba ir al bosque.*

*-¡Anda! Como a nosotros. Contestó Lulaila.*

*-Un día me encontré con el Zorro Picón. Dijo el abuelo. -Me quiso comer, pero yo no me dejé.*

*-¿Y qué hiciste? Preguntó el Burro Orejón Salazar.*

*-Pues cogí una china y se la tiré con mi tirachinas. Contó el abuelo.*

*Los tres amigos se empezaron a reír.*

*-El zorro no me volvió a molestar más, porque cada vez que me veía marchaba corriendo.*

*Los cuatro se empezaron a reír y pasaron la mañana en el mercadillo.*

## SESIÓN N° 2



¿Sabes lo que es un  
trabalenguas?

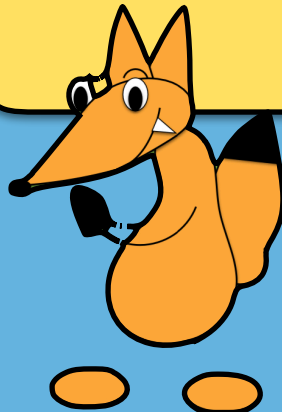
Un trabalenguas es una  
frase un poco difícil y liosa,  
pero muy graciosa.

Lee atentamente estos trabalenguas y luego trata de recordarlos

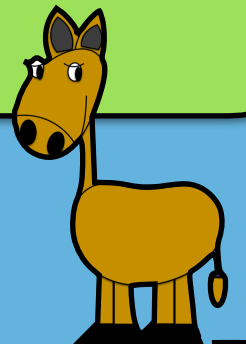
El gitanillo Rosillo se fue al  
mercadillo a comprar unos  
calzoncillos. ¡Hay qué  
pillo! ¡Hay qué pilló!



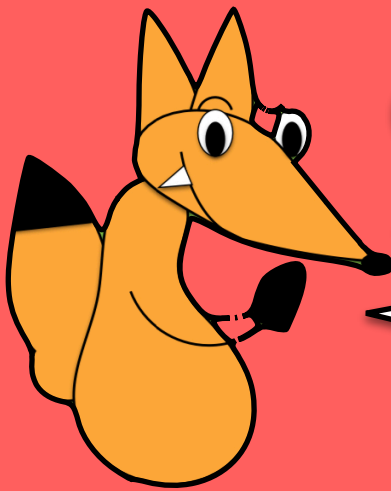
Zorro, zorro, zorro, pide  
socorro con su gorro.  
¡Vaya con el zorro!



Un burro comía berros y el  
perro se los robó, el burro  
lanzó un rebuzno y el  
perro al barro se cayó.







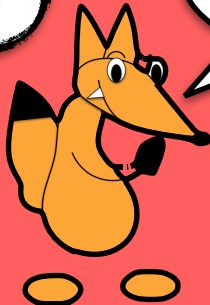
¡Jajajaja! ¡Os pillé!

### SESIÓN Nº 3

Para salvaros,  
tendréis que superar unas  
pruebas



1



Adivina,  
adivinanza...

As no soy,  
As no fui,  
As no seré hasta el fin  
¿Quién soy?

2



A ver si  
puedes con este  
trabalenguas

Pablito clavó un clavito,  
¿qué clavito clavó  
Pablito?

Ahora haz caso a lo que dice el Zorro Picón:

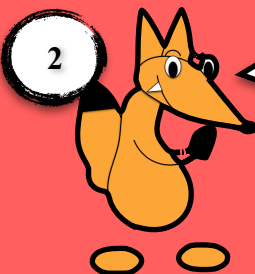


Coge un  
cuento, el que quieras  
y...

1



¡Lee una página  
a la pata coja! ¡Ahora  
la otra!



Ahora lee otra  
tirado/a en el suelo



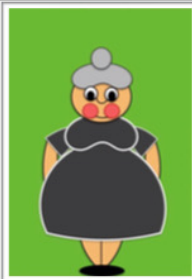
Y para  
acabar, lee una  
muy lento y otra lo  
más rápido que  
puedas


# SESIÓN Nº 5


## ¡LAS HISTORIETAS DEL GITANILLO ROSILLO!


CÓMO EMPIEZA	¿DÓNDE SUCEDE?	P E R S O N A J E S	¿QUÉ SUCEDIÓ?	¡AL FINAL!
-----------------	-------------------	--	------------------	---------------

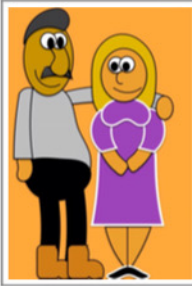
Érase una vez...	En un barrio llamado...		De repente...	¡Y colorín colorado, este cuento se ha acabado!
------------------	----------------------------	--	---------------	--

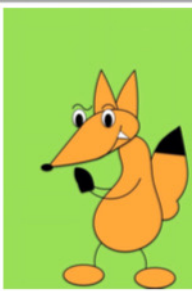
Una mañana de primavera	En la escuela		Entonces...	¡Y se acabó este cuento con sal y pimiento!
----------------------------	---------------	---	-------------	---

Hace un tiempo...	En el mercadillo		Hasta que de pronto...	Como me lo contaron, te lo cuento, porque yo no me lo invento
----------------------	---------------------	---	---------------------------	---

En una tarde cualquiera	En el culto		Mientras tanto...	Y como dice don Fermín: ¡Esta historia llegó a su fin!
-------------------------	-------------	---	-------------------	--

Érase que se era	En la casa de...		Hasta que de pronto...	¡Y esta historia se acabó y el viento se la llevó!
------------------	------------------	---	------------------------	--

En una noche fría	En el parque...		En un momento dado...	¡Y aquí se acaba este cuento, como me lo contaron a mí te lo cuento!
-------------------	-----------------	--	-----------------------	--

En cierta ocasión	En el campo...		Pero... ¡Ah! de pronto sucedió...	Y entonces cataplán, cataplón, cataplín, esta historia llegó a su fin
-------------------	----------------	---	-----------------------------------	---

## SESIÓN N° 7

¡La abuela Rosario nos necesita!

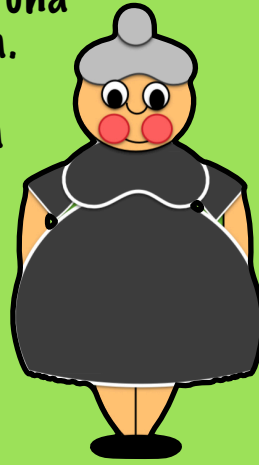
La abuela Rosario va a cocinar merluza gitana, pero... ¡Oh! ¡Se le han olvidado los ingredientes!

¡Por suerte estás tú para recordárselos!

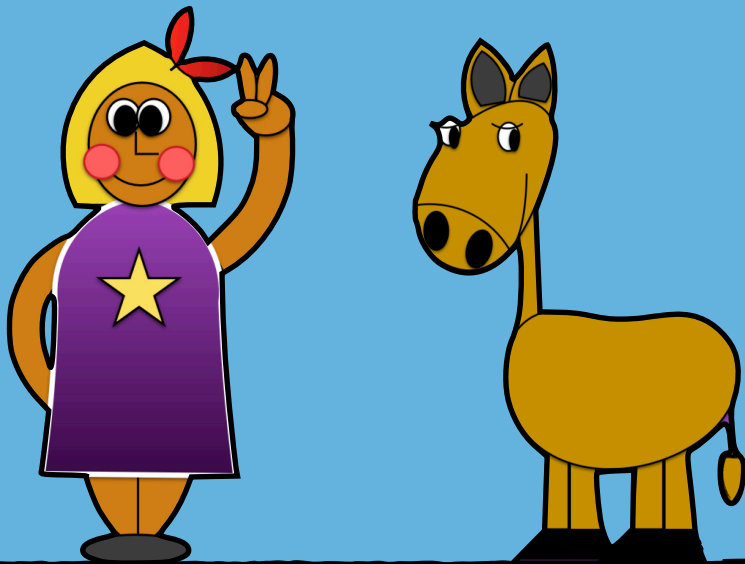
Veamos... ¿Qué necesitamos?

una merluza, tres dientes de ajo, una cebolla, aceite, sal, pimienta y harina.

¡Con todos estos ingredientes la yaya Rosario podrá hacer un plato riquísimo!



Ayer el mercadillo se tuvo que suspender por el mal tiempo. Hacía mucho aire y si seguía así, las camisetas saldrían volando. No pudimos vender nada, pero luego por la tarde, como el tiempo mejoró, nos fuimos al parque del barrio a divertirnos después de hacer los deberes.



# SESIÓN N° 8



Fecha:

Nombre

Curso:

Los pantalones están rotos.

Aquella camiseta es amarilla y azul.

Las deportivas cuestan diez euros.

Si te llevas dos camisetas regaló una.

Si me compras la falda rosa roja te regalo.

Ficha de segmentación de palabras. Sesión N° 8