



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LOS
PRERREQUISITOS LECTOESCRITORES:
DISEÑO DE UNA PRUEBA DE
OBSERVACIÓN E INTERVENCIÓN**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUDICIÓN Y LENGUAJE

Autora: **Lucía Villoria Gómez**

Tutor académico: **Juan Carlos García Alonso**

Valladolid, junio de 2019

RESUMEN

La lectoescritura es la base del desarrollo y del aprendizaje. Es necesaria para aprender, para comunicarnos y para transmitir información.

Hoy en día las dificultades de lectoescritura están muy presentes en los centros escolares, agravándose a medida que los alumnos ascienden de curso. La actuación temprana, por ello, es crucial para solventar estas dificultades.

Tomando como base algunos prerequisites lectoescritores, se ha diseñado una Prueba de Observación y una intervención, que siguen la misma línea, con el fin de solventar las dificultades lectoescritoras. Se ha puesto en práctica con un alumno y se analizan y comentan los resultados obtenidos y ciertas propuestas de mejora.

PALABRAS CLAVE

Lectoescritura, prerequisite, conciencia fonológica, intervención.

ABSTRACT

Literacy is the basis of development and learning. It is necessary to learn to communicate and to transmit information.

Today, reading and writing difficulties are very prevalent in schools, and are more serious as students move up the grade. Early action is crucial to overcome these difficulties.

Based on some prerequisites, an Observation Test and an intervention has been designed, following the same line, in order to solve the reading difficulties. It has been implemented with a student and the results obtained and certain proposals for improvement are analyzed and discussed.

KEY WORDS

Literacy, prerequisite, phonological awareness, intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	7
2.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	8
3. OBJETIVOS.....	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1. LA LECTURA.....	10
4.1.1. Qué entendemos por leer	10
4.1.2. Fases de adquisición de la lectura	13
4.2. LA ESCRITURA.....	14
4.2.1. Qué entendemos por escribir.....	14
4.2.2. Fases de adquisición de la escritura.....	15
4.3. LA LECTOESCRITURA.....	16
4.3.1. Métodos de enseñanza de la lectoescritura	16
4.3.2. Prerrequisitos de la lectoescritura	21
5. INTERVENCIÓN	26
5.1. OBJETIVOS.....	26
5.2. CARACTERÍSTICAS DEL PARTICIPANTE Y DE SU CONTEXTO	26
5.3. METODOLOGÍA	27
5.3.1. Descripción de la Prueba de Observación.....	27
5.3.2. Ficha de Registro.....	31
5.3.3. Actividades de intervención.....	31
5.4. TEMPORALIZACIÓN	41
5.5. RESULTADOS OBTENIDOS.....	42
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS	44
6.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	44
6.2. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS	44

7.	OPORTUNIDADES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	46
7.1.	OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DEL CONTEXTO.....	46
7.2.	PROPUESTAS DE MEJORA DE LA PRUEBA DE OBSERVACIÓN	47
7.3.	EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL TRABAJO	49
8.	CONCLUSIONES.....	51
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
10.	ANEXOS	55
10.1.	ANEXOS REFERIDOS A LA PRUEBA DE OBSERVACIÓN	56
10.2.	ANEXOS REFERIDOS A LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Métodos de enseñanza de la lectoescritura. Elaboración propia	17
Figura 2. Métodos sintéticos. Elaboración propia	17
Figura 3. Fases comunes en los métodos sintéticos. Elaboración propia	18
Figura 4. Métodos analíticos. Elaboración propia	20

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias del grado de EP y de la mención de AL relacionadas con este trabajo	8
Tabla 2. Ejercicios de la Prueba de Observación correspondientes a cada prerequisite de la lectoescritura	28
Tabla 3. Nombre de las actividades y prerequisites a los que van dirigidas. CF: Conciencia Fonológica; PCB: Procesos Cognitivos Básicos; DM: Desarrollo de la Motricidad.	32
Tabla 4. Temporalización de la propuesta de intervención	41
Tabla 5. Actividades correspondientes a cada sesión de intervención	41

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) surge al observar la problemática actual que existe en muchos centros educativos en la adquisición de la lectoescritura por parte del alumnado. Se ha dado la oportunidad de comprobar que las sesiones de apoyo de Audición y Lenguaje, en muchas ocasiones, se centran en el trabajo de actividades de lectura y escritura, no dejando tiempo para los problemas propios del lenguaje como la articulación.

Se ha diseñado una propuesta de intervención con diversas actividades y una Prueba de Observación con el propósito de hacer una temprana detección de las dificultades lectoescritoras de los alumnos. Para ello, se han estudiado algunos de los prerrequisitos necesarios para que los alumnos de los primeros cursos de escolaridad consigan una correcta lectura y escritura.

El trabajo comienza con una revisión bibliográfica para la fundamentación de la lectura, escritura, los métodos de enseñanza de la lectoescritura y, finalmente, los prerrequisitos que están implicados en su adquisición, que serán el eje de este trabajo.

La Prueba de Observación se plantea entorno a tres prerrequisitos lectoescritores: los Procesos Cognitivos Básicos, la Conciencia Fonológica (fonemas, sílabas y rima) y el Desarrollo de la Motricidad. Consta de siete ejercicios, siendo la Conciencia Fonológica el prerrequisito con más relevancia en este trabajo. El alumno realiza la prueba con la ayuda del especialista de Audición y Lenguaje (en adelante AL) quien, posteriormente, anota los resultados en una Ficha de Registro donde, visualmente, se puede comparar el desarrollo de ambas pruebas.

Posteriormente, se proponen un total de veinte actividades de intervención para trabajar a partir de las dificultades que se han observado previamente.

Esta propuesta de intervención se ha puesto en práctica, durante un mes, con un alumno de 1º de Educación Primaria que, según la base de datos ATDI, presenta dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento en lectoescritura.

Finalmente, se analizan los resultados y las limitaciones de la intervención, y se plantea una mejora de la prueba de observación.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Durante mi periodo de prácticas en un centro educativo he podido observar la cantidad de alumnos de Educación Primaria que arrastran problemas de lectoescritura. Esto les dificulta en gran medida la consecución de los objetivos de las distintas materias, no solamente de la asignatura de Lengua Castellana. A medida que pasan de curso, las dificultades se van afianzando y cada vez es más complicado romper esas estructuras ya generalizadas en ellos.

Tanto la lectura como la escritura forman parte de la base del aprendizaje. Es necesario saber leer y escribir para poder aprender, y también para poder comunicarnos. El dominio de la lectoescritura nos da la suficiente autonomía para aprender de forma individual. La importancia de alcanzar la lectura y escritura en la Educación Primaria se recoge en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

“La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo [...] con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (art. 6, p.7)

Las dificultades en la lectoescritura crean diferencias entre los alumnos y, a medida que van avanzando de curso, estas se incrementan. Este hecho les afecta a nivel emocional, además de ocasionar consecuencias como fracaso escolar, no acceso a estudios superiores, menor acceso a los recursos culturales o ingresos económicos bajos (García y González, 2016).

Por todo esto es necesario intervenir lo más tempranamente posible en las dificultades lectoescritoras de los alumnos.

2.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

La realización de este trabajo ha sido posible gracias a las competencias adquiridas en el Grado de Educación Primaria y, más concretamente, en la mención de Audición y Lenguaje.

Tabla 1. Competencias del grado de EP y de la mención de AL relacionadas con este trabajo

COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación.
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
COMPETENCIAS DE LA MENCIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE
Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.

3. OBJETIVOS

Los objetivos generales, propuestos a alcanzar con este Trabajo de Fin de Grado, son los siguientes:

- Conocer los distintos métodos de enseñanza de la lectoescritura y sus problemáticas más comunes.
- Investigar sobre los requisitos previos a la lectoescritura y describirlos.
- Establecer los prerrequisitos que serán la base de este trabajo.
- Diseñar una Prueba de Observación, basada en los prerrequisitos lectoescritores, que sirva para conocer, de forma preventiva, las posibles dificultades que tiene el alumnado en la lectoescritura.
- Plantear varias actividades de intervención para alumnos con dificultades en la lectoescritura.
- Lograr que los instrumentos tengan carácter lúdico y sean fáciles de aplicar en el aula.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LA LECTURA

4.1.1. Qué entendemos por leer

La primera acepción del verbo leer en el diccionario de la lengua española de la RAE es “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Como bien explica, leer no es solamente descodificar el texto escrito, sino comprenderlo. Esta idea la respalda Solé (1987), quien defiende que, al margen del método utilizado para la enseñanza de la lectura, el requisito indispensable que debe incluirse es la comprensión de aquello que se lee. En la misma línea Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 44) afirman: “vemos que nadie duda del objetivo del aprendizaje de la lectura, en todo caso la duda reside en el método” refiriéndose a la comprensión del texto.

Solé (1987, citado en Fons 2004) destaca, a través de su modelo interactivo, la relevancia de la comprensión, pues hoy en día se sigue relacionando la lectura exclusivamente con la habilidad de descodificar.

Por otra parte, Ramírez Leyva (2009) sostiene que reducir la lectura a la descodificación y comprensión es privarla de

“las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos, no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto” (p. 163).

Por todo, la comprensión es un aspecto crucial en la lectura, pero va más allá pues da lugar a distintas interpretaciones y significados siendo una actividad puramente subjetiva (Ramírez Leyva 2009, p. 184).

Para leer palabras es necesario aprender las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (RCFG), pero también, como bien afirma Defior (2014), “identificar una palabra implica acceder a la información fonológica, semántica y ortográfica que se tiene sobre ella” (p. 26).

Defior (2014) señalan las siguientes habilidades cognitivas como las más importantes en el proceso de lectura:

- Habilidades perceptivo- visuales
- Habilidades fonológicas
- Procesos de automatización
- Procesos morfológicos
- Prosodia

Habilidades perceptivo-visuales

Los aspectos perceptivo-visuales no son los únicos implicados, pero sí que tienen una gran importancia en el reconocimiento de las palabras. De acuerdo con Willows (1991), el niño debe ser capaz de realizar una serie de aprendizajes. Debe ser capaz de percibir visualmente la forma de letras y palabras, de tal manera que las reconozca independientemente de su tipografía. Del mismo modo, tiene que diferenciar aquellas letras que sean muy similares. Para la reproducción de letras y palabras, debe de tener adquirida la habilidad visoespacial, determinada la direccionalidad de su trazo y desarrollada la habilidad óculo-manual. Por último, y no por ello menos importante, debe asociar tanto las letras como las palabras a su sonido y significado correspondiente.

Habilidades fonológicas

Las habilidades de conciencia fonológica, las de memoria fonológica a corto plazo y el acceso rápido al léxico fonológico son las tres dimensiones del procesamiento fonológico necesarias.

La conciencia fonológica (CF) interviene en la relación entre el sonido y el símbolo de las letras y palabras. Es “la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (Defior 2014, p. 33).

La CF, según esta autora, se divide en varios niveles:

- ✓ Conciencia léxica. Habilidad para identificar y manipular las palabras. Por ejemplo, preguntar cuántas palabras tiene una frase.

- ✓ Conciencia de la rima léxica. Habilidad para identificar y manipular la rima de las palabras.
- ✓ Conciencia silábica. Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras. Por ejemplo, cuántas sílabas tiene una palabra.
- ✓ Conciencia intrasilábica. Habilidad para segmentar y manipular el arranque y la rima de las sílabas.
- ✓ Conciencia fonémica. Habilidad para segmentar y manipular los fonemas, unidades mínimas del habla. Por ejemplo, cuántos sonidos tiene una palabra. Es muy grande la importancia que tiene esta habilidad, pero es mayor su influencia en la escritura que en la lectura.

La conciencia fonológica y la lectoescritura influyen directamente la una en la otra, desarrollándose por completo la conciencia fonológica con el aprendizaje de un sistema alfabético (Morais, Cary, Alegría y Belterson, 1979 citados en Defior, 2014).

Para retener los fonemas correspondientes a las letras o toda la información ya procesada, es necesaria la memoria verbal a corto plazo. Es un requisito esencial para recordar las palabras que se van leyendo mientras se continúa con la lectura. (Garate, Gutiérrez, De Juan, Luque y García, 2002 citados en Defior, 2014).

El acceso rápido al léxico fonológico “se trata de la recuperación automática de la fonología de palabras conocidas, sin necesidad de reflexión explícita, como es nombrar colores, objetos familiares, letras o números” (Defior 2014, p. 35). Esta habilidad está directamente relacionada con la fluidez lectora.

Procesos de automatización

Perfetti (1985) afirma que para que la lectura sea adecuada es necesario que sea fluida, hecho que se da cuando se automatiza el reconocimiento de las palabras.

La automatización del reconocimiento de palabras está relacionada con el tipo de sistema ortográfico. Aquellos que son transparentes, como el castellano, los niños consiguen dominarlos con mayor rapidez. (Caravolas et al., 2012, 2013; Moll et al., 2014; Seymour et al., 2003, citados en Defior, 2014).

Procesos morfológicos

Los procesos gramaticales (morfológicos y sintácticos) influyen en la adquisición de la escritura. Para mejorar la lectoescritura es imprescindible ir incrementando el conocimiento de los morfemas ya que muchas de las palabras que se procesan son complicadas (Nunes, Bryant y Bindman, 1997 citados en Defior, 2014).

Prosodia

Basándose en una gran cantidad de autores como Clin, Wade-Woolley y Heggie, 2009; David, Wade-Woolley, Kirby y Smithrim, 2007; Holliman, Wood y Sheeny, 2008, la autora señala la importancia de la prosodia en el desarrollo de la lectoescritura.

4.1.2. Fases de adquisición de la lectura

Existen distintos modelos que proponen una serie de fases en las que los niños adquieren la lectura. En este trabajo se pone el centro de atención en el modelo desarrollado por Uta Frith (González, 2003).

Frith divide el desarrollo de la lectura en tres fases: logográfica, alfabética y ortográfica.

Fase logográfica

Los niños reconocen palabras de forma global basándose en el color, forma o contexto que las acompaña. Son capaces de reconocer pocas palabras y estas tienen que resultar familiares para ellos. Si se cambia el tipo de letra o el contexto, ya no las reconocen. De esta manera son capaces de reconocer su nombre o el de sus compañeros.

Fase alfabética

Consiste en el aprendizaje de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas. En esta etapa el niño es consciente de que las palabras tienen unidades inferiores. Automatiza, a través de la práctica, la distinción de letras y sílabas, la combinación de estas y la segmentación de palabras.

Esta etapa conlleva un mayor esfuerzo para el niño, y comienzan las primeras dificultades de dislexia y disgrafía.

Fase ortográfica

En esta etapa se culminan las habilidades de lectura y escritura de las palabras. Reconocen de manera directa, sin mediación fonológica, muchas de las palabras porque las han leído varias veces con anterioridad y se encuentran almacenadas en su léxico mental.

4.2. LA ESCRITURA

4.2.1. Qué entendemos por escribir

La primera definición que nos proporciona la RAE acerca de la acción de escribir es: “representar las palabras o ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”.

Esta definición se centra solamente en la conversión de los fonemas en grafemas, hecho muy criticado por distintas personalidades.

Vygotski (1979) critica tanto la concepción como la enseñanza de la escritura de su época, defendiendo que no es una habilidad motora, sino que es una destreza implicada directamente en el desarrollo del niño, debiendo tener una gran importancia.

Fons (2014), remitiéndose a su uso práctico, textualmente indica que “la escritura es considerada como un instrumento para poder vivir autónomamente. Contempla esencialmente el aspecto de adaptación y comprende todos aquellos usos prácticos que tienen por objetivo satisfacer las necesidades cotidianas de una sociedad alfabetizada” (p. 34). Por otra parte, la misma autora describe la importancia de la lengua escrita para el acceso a la información.

La escritura es un proceso de alto nivel por el número de funciones implicadas en ella (Camps, 1994 citado por Fons, 2014). Fons (2014), a pesar de señalar la dificultad para establecer los límites entre ellos, desarrolla tres subprocesos de la escritura:

- La **planificación**, que puede ser previa a la escritura o puede realizarse mientras se escribe o cuando se revisa el texto. La persona que escribe decide lo que quiere contar, cómo lo va a contar y a quién va dirigido. Los subprocesos de la planificación son la generación y organización de ideas y el establecimiento de objetivos.

- Una vez realizada la planificación, se textualizan las ideas planteadas previamente. Para ello es necesario seguir las estructuras gramaticales que incluyen tanto la sintaxis como la morfología. Este subproceso es denominado como la **textualización**.
- Aquello que difiere la producción escrita de la oral es la **revisión**. Este es el tercer subproceso que caracteriza a la escritura pues no es una producción con un resultado inmediato, sino que se puede revisar tantas veces como se desee. También puede hacerse en distintos momentos de la producción del texto, no solamente al final. La revisión puede llevar a realizar cambios en el texto, pero no es un requisito imprescindible.

4.2.2. Fases de adquisición de la escritura

Ferreiro y Teberosky (1979) establecen cinco niveles de escritura en los niños. Fons (2004) realiza una síntesis de estas fases por las que pasan los niños de entre cuatro y siete años.

Primer nivel: “escribir como reproducción de los rasgos de escritura adulta”

Etapa también conocida por el nombre de escrituras indiferenciadas. Esto es debido a que sus producciones no se distinguen del dibujo. Realizan líneas, círculos, ganchos, etc. En este nivel se limitan a imitar la escritura adulta y a denominar objetos y personas, por lo que la mayoría de las palabras son nombres.

El niño muestra intenciones diferentes en sus escritos, pero el resultado de sus producciones es muy parecido. Él es capaz de interpretar su escritura, pero no las de otra persona. Todo esto lo comprueban (Ferreiro y Teberosky, 1988).

Segundo nivel: “escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas”

El niño ya es consciente de que, para que el texto diga algo, debe haber una cantidad mínima de caracteres (hipótesis de cantidad) y estos tienen que ser distintos (hipótesis de variedad interna). Por lo tanto, los textos que dicen cosas distintas tienen que ser diferentes (hipótesis de variedad externa).

Tercer nivel: “escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra”

Los niños ya son conscientes de la relación entre el lenguaje oral y escrito, entre la palabra y su sonido. A cada parte que reconocen le atribuyen una letra o grafía inventada (hipótesis silábica cuantitativa). A cada sílaba le asocian normalmente una letra, consonante o vocal.

Cuarto nivel: “escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra”

Son capaces de escribir varias grafías por sílaba, pero unen palabras completas con otras que están incompletas.

Quinto nivel: “escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra”

El niño hace una correcta correspondencia fonema-grafema e incluye todas las grafías que forman cada sílaba. Existe problemática con las sílabas inversas o con los sinfonos, pues esto añade una dificultad para ellos saliéndose de la estructura más simple formada por consonante + vocal.

4.3. LA LECTOESCRITURA

4.3.1. Métodos de enseñanza de la lectoescritura

La enseñanza de la lectoescritura se puede impartir a partir de varios métodos muy diferentes. Algunos autores, como (Lebrero Baena, 1990) argumentan que solo existen dos tipos de métodos: los métodos sintéticos o fonéticos y los métodos analíticos o globales.

Siguiendo las ideas de Prado Aragonés (2011), se expone que los docentes deben conocer las ventajas y los inconvenientes de cada método y, posteriormente, decantarse por aquel que se adecúe mejor a las características de su alumnado. Ningún método es mejor o peor, sino que el efecto de este es mayor dependiendo del contexto en el que se implante.

Por ello, Prado Aragonés (2011) realiza una clasificación distinta, considerando los métodos analíticos y sintéticos como tradicionales, y los métodos mixtos como métodos nuevos o eclécticos.

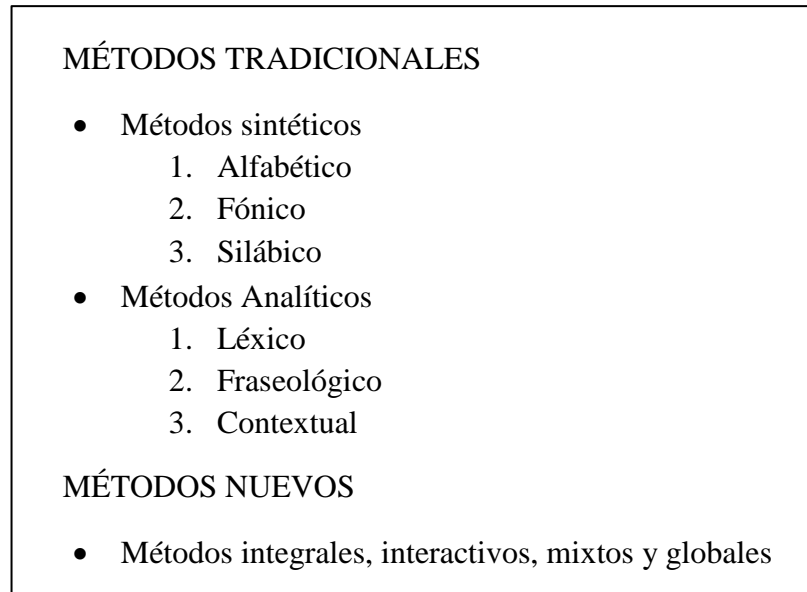


Figura 1. Métodos de enseñanza de la lectoescritura. Elaboración propia

1) MÉTODOS TRADICIONALES

Métodos sintéticos

Es un método ascendente, pues parte de su unidad básica (fonemas, grafemas) y progresa hacia unidades más complejas. Los fonemas y grafemas se van combinando para formar unidades con significado como son las palabras o las oraciones (Prado Aragonés, 2011).



Figura 2. Métodos sintéticos. Elaboración propia

Este método, cuyas fases se desarrollan en la Figura 3 ubicada debajo de este párrafo, es puramente memorístico y se basa en la repetición (Cassany, Luna y Sanz, 1994 citados por Prado Aragonés, 2011).



Figura 3. Fases comunes en los métodos sintéticos. Elaboración propia

- Fase 1. Identificación y diferenciación de las letras, comenzando por las vocales. Normalmente se suele relacionar con algún objeto familiar, por ejemplo, “la c de casa”, “la d de dedo”, etc.
- Fase 2. Momento en el que el niño combina consonante y vocales formando sílabas, en primer lugar, directas y posteriormente inversas y mixtas, pues suponen una mayor dificultad.
- Fase 3. Las sílabas se unen para la formación de palabras, unidades más complejas en las que se hace hincapié en su significado.
- Fase 4. A partir de las palabras anteriormente formadas, se comienza la lectura de pequeñas frases que las contienen, siendo también un requisito importante su significado.
- Fase 5. Los niños pasan a leer, después de las frases, textos simples que contienen las palabras ya estudiadas.

Lebrero y Lebrero (1988) establecen algunos inconvenientes que se pueden dar en consecuencia al aprendizaje de la lectoescritura a partir de los métodos analíticos. El primero es la poca motivación que produce a los alumnos, pudiendo disminuir su interés por la lectura hasta el punto de la aversión. Por otra parte, al darse prioridad a la descodificación, la comprensión queda en segundo plano. Los métodos que se basan en

las letras traen como consecuencia el deletreo, al igual que los que están basado en las sílabas que producen silabeo. El problema más importante producido por este método es la conexión entre letras, por el hecho de enseñarlas de una forma aislada.

Existen distintas variedades dentro del método sintético diferenciadas por la unidad básica con la que se comienza a enseñar el proceso lectoescritor: letra, fonema o sílaba.

1. **Alfabético.** Lebrero y Lebrero (1988) (p. 47) señalan que se trata de enseñar “la lectura mediante el nombre de cada una de las letras aisladas de su valor fonético, por orden determinado, para combinarlas después”.

La problemática de este método es que no se tiene en cuenta el sonido de las letras y cuando se forman palabras hay que eliminar sonidos. Por ejemplo, el niño aprende que la eme, la e, la ese y la a, pero en realidad no leemos *emeesea*, sino mesa.

2. **Fónico.** La unidad básica del método fónico es el fonema. A partir de ahí se forman sílabas y palabras. Lebrero y Lebrero (1988) (p. 48) señalan que se enseña “la lectura mediante cada fonema por separado. Incluye la actividad de segmentar y discriminar fonológicamente”.

De los métodos fónicos dice textualmente Alegría (2006) que “no suponen alejar al lector del significado sino darle la herramienta indispensable (la única) para que acceda a él de manera autónoma y segura” (p. 100). Defendiendo este método indica que tiene más eficacia la dedicación de parte del tiempo a practicar “actividades metafonológicas” que dedicar el tiempo íntegro a leer y escribir, y más aún con niños que presenten problemas lectoescritores.

Además, el mismo autor apunta que este método es idóneo para el castellano, pues al ser un “sistema alfabético transparente” se pueden aplicar reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas de una forma sistemática y con poco riesgo de error.

3. **Silábico.** La unidad básica es la sílaba, que como señalan Lebrero y Lebrero (1988, p. 48), “se enseñan las sílabas aisladas del contexto”. A partir de ellas se forman palabras.

El inconveniente de este método es que conduce al silabeo al resultar difícil a los niños la unificación de las sílabas formando palabras.

Métodos analíticos

El método analítico parte una unidad con significado. La enseñanza no se centra en la descodificación ni en la asociación fonema-grafema, sino en la comprensión, de forma global, de unidades mayores como pueden ser palabras o frases. A partir de ellas, los niños serán capaces de conocer las sílabas y letras, descomponiendo las unidades anteriores en otras menores (Prado Aragonés, 2011).



Figura 4. Métodos analíticos. Elaboración propia

Según Lebrero y Lebrero (1988, p. 53) este tipo de métodos “dan prioridad a los factores psicológicos y educativos; al resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del pensamiento”.

La limitación de este método es que no proporciona al niño ninguna herramienta para poder descifrar palabras que no hayan sido memorizadas, como puntualiza Alegría 2006. Además, este autor explica que se sabe que los niños que aprenden mediante este método no serán capaces de “extraer de sus conocimientos léxicos reglas generales que les permitan leer palabras nuevas” (p. 100).

Dentro de los métodos analíticos se diferencian tres tipos:

1. **Léxico.** Consiste en el aprendizaje de varias palabras que serán la base de futuros aprendizajes. Las palabras se descomponen en unidades más pequeñas como sílabas o letras que después se mezclan para formar nuevas palabras.
2. **Fraseológico.** La frase es la unidad lingüística. A partir de esta se trabajan las unidades menores: palabras, sílabas y letras. Se utilizan imágenes para apoyar el aprendizaje.

- 3. Contextual.** La unidad básica es el texto, a partir del cual se van estudiando las unidades menores que servirán para formar palabras nuevas.

2) MÉTODOS NUEVOS

Métodos integrales, interactivos, mixtos y globales

Es la mezcla de los dos métodos anteriores: sintéticos y analíticos. Cantón (1997, citado en Prado Aragonés, 2011), designa estos nuevos métodos como integrales, interactivos, mixtos y globales, en los que se prioriza el significado de lo que se lee y no la mecánica de la lectura. Se parte del significado global de frases o textos simples que luego se dividen en unidades menores. Estas, posteriormente, se unen para formar nuevas frases y textos.

Lebrero y Lebrero (1988, p. 61) dicen que con el método mixto “se podrán desarrollar las capacidades del niño desde el punto de vista cognoscitivo y lingüístico; se podrá estimular el cerebro en sus dos hemisferios al implicar los diferentes mecanismos psicológicos de cada uno de ellos”.

Estos métodos tienen grandes ventajas como el enfoque del aprendizaje de forma global y el desarrollo de la lectura comprensiva y de actitudes críticas y reflexivas. A pesar de ello, son métodos muy complicados para aplicarlos en grupos con muchos alumnos. (Prado Aragonés, 2011).

4.3.2. Prerrequisitos de la lectoescritura

Definición de prerrequisito de la lectoescritura

Los prerrequisitos lectoescritores son el “conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos” (Gallego, 2006 citado por Núñez y Santamarina, 2014, p. 73).

Dichas autoras explican que hoy en día no están determinados cuáles son los prerrequisitos lectoescritores, dependiendo del autor, se da una mayor importancia a unos u otros. Ellas se centran en la conciencia fonológica y en las habilidades orales de la lengua, pero sin olvidarse del desarrollo de la motricidad y de los procesos cognitivos.

Esta concepción de prerrequisitos lectoescritores es parte importante del presente trabajo.

Desarrollo de algunos prerrequisitos

- Desarrollo de la motricidad

La lateralidad, el ritmo y la orientación espacial y temporal son fundamentales en el desarrollo de la lectura y la escritura (Núñez y Santamarina, 2014).

Existe una relación directa entre la lateralidad y los movimientos sacádicos que los ojos realizan para leer. Esto lo defienden basándose en Carril e Iglesias (2000).

- Procesos cognitivos

Varios son los procesos cognitivos analizados en el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura.

La atención es necesaria en los procesos iniciales del aprendizaje, especialmente en su adquisición, como indica Buitrón (2009), por lo que es de gran importancia y hay que intervenir tempranamente en este aspecto. Por otro lado, la memoria, tanto a corto como a largo plazo, la percepción y la anticipación son señalados por Cassany et al. (1994 y 2010) como aspectos de gran importancia específicamente en la lectura, pues es la “información previa que poseemos” y que podemos recuperar.

- Destrezas orales de la lengua

La comprensión oral, como señala Pugliese (2009), “precede y es condición necesaria para la producción”. Núñez y Santamarina (2014) señalan que la comprensión se realiza de forma global y captando la idea general de lo que escuchamos.

En cuanto a la expresión oral, Ramírez (2002) cita textualmente: “ser buenos comunicadores en expresión oral, desde la perspectiva de emisores o receptores, consiste en haber desarrollado una competencia que suponga un dominio de las habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral” (p. 58).

Las autoras en cuestión afirman que las actividades que se realizan en el aula para trabajar la expresión y la comprensión oral son totalmente válidas para el trabajo de la interacción oral.

- Conciencia fonológica

La conciencia fonológica “forma parte del conocimiento metalingüístico”, como señalan Arnaiz y Ruiz (2001). Estas, basándose en Tunmer y Herriman (1984), definen la habilidad metalingüística “como la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado y para tratar el lenguaje como un objeto de conocimiento en sí mismo” (p. 23).

Núñez y Santamarina 2014 exponen su definición, basándose en Tunmer, Pratt y Herriman (1984), sobre la conciencia mentalingüística, definiéndolo como “la capacidad para reflexionar sobre y para manipular los elementos que estructuran el lenguaje (fonemas, palabras, estructuras de las proposiciones) tratándose este como un objeto de conocimiento en sí mismo...” (p. 86).

Las autoras–resaltan la importancia que tiene el entrenamiento de las habilidades metalingüísticas para realizar composiciones escritas. “La conciencia fonológica es una de las manifestaciones, concretamente la primera, de la conciencia metalingüística” (p. 86).

Arnaiz y Ruiz (2001) establecen distintos niveles de conciencia fonológica:

- a. **“Conciencia de la rima y aliteración”**. Implica ser consciente de que algunas palabras comparten la misma terminación. Según las autoras, hay una gran cantidad de investigaciones que prueban la importancia entre la conciencia de la rima y la lectoescritura, como la investigación de Goswami y Bryant (1992) entre otras.

Domínguez y Clemente (1993) defienden el trabajo de tareas sobre la rima en los momentos iniciales a la lectoescritura, pero no creen que sea eficaz para aumentar su habilidad lectoescritora.

- b. **“Conciencia silábica”**. Se define como el conocimiento de la constitución de las palabras en unidades articulatorias.

La mayor ventaja de la segmentación silábica es “que los niños son capaces de segmentar las palabras en sílabas transformando el ritmo oral en movimientos rítmicos sin necesidad de ser conscientes de la unidad silábica” (Arnaiz y Ruiz, 2001, p. 28).

Además, la sílaba es una unidad mucho menos abstracta que el fonema.

Apoyando estas dos afirmaciones anteriores, son muchos los estudios que demuestran que la sílaba es una unidad sencilla para la comprensión de los niños. Otras investigaciones, Carrillo y Sánchez (1991); Jiménez y Rodrigo (1994) demuestran que la relación entre el desarrollo de la conciencia silábica y la adquisición de la lectoescritura.

- c. **“Conocimiento intrasilábico”**. “Habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset (principio) y rima (final).” (Arnaiz y Ruiz 2001, p 29).
- d. **“Conocimiento segmental o fonológico”**. Es la capacidad de desglosar las palabras en unidades abstractas llamadas fonemas. (Ball, 1993 citado por Arnaiz y Ruiz, 2001): “el niño debe ser capaz de segmentar y reconocer el fonema tanto visual (grafema) como auditivamente” (p. 30).

Prerrequisitos-eje de este trabajo

Núñez y Santamarina (2014), como se ha desarrollado hasta el momento, establecen el desarrollo de la psicomotricidad, los procesos cognitivos, las destrezas orales de la lengua y la conciencia fonológica como los requisitos más importantes previos a la lectura y a la escritura.

Por otro lado, Alegría (2006) defiende la importancia de dedicar un periodo de tiempo al entrenamiento de actividades metafonológicas, y no centrarse únicamente en leer y escribir.

Dicho autor expone que el sistema alfabético del castellano es considerado transparente, pues la correspondencia entre fonemas y grafemas, en la mayoría de los casos, es idéntica y sistemática. Además, las vocales solo tienen un sonido (exceptuando la u, que en ocasiones no lo tiene). Por ello, Alegría (2006) expone que el método fónico, un tipo de método sintético con el fonema como unidad básica, es el más adecuado para la enseñanza de la lectoescritura en castellano.

Teniendo en cuenta los aspectos comunes entre las ideas de Núñez y Santamarina (2014) y Alegría (2006), se han determinado los siguientes prerequisites lectoescritores, que son los que se observarán y en los que se intervendrá con los alumnos.

1. Procesos cognitivos básicos: atención, memoria y percepción
2. Conciencia fonológica: fonemas, sílabas y rima
3. Desarrollo de la motricidad: percepción espacial

Los autores anteriores coinciden en la importancia de realizar actividades para el entrenamiento de la conciencia fonológica de forma que ayuden al alumno en la adquisición y en el desarrollo de la lectoescritura. Por ello, la Conciencia Fonológica será el eje central de esta propuesta, siendo mayor el número de actividades dedicadas a ello.

5. INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención que se desarrolla a continuación gira entorno a los prerrequisitos de la lectura y la escritura.

En la primera parte se desarrolla la Prueba de Observación que se ha diseñado para ponerla en práctica antes y después de las actividades de intervención, explicando cada uno de los ejercicios por los que está compuesta. A continuación, se describen las actividades de intervención que se han llevado a cabo con un alumno. Por último, se muestran los resultados obtenidos a partir de la intervención.

5.1. OBJETIVOS

Los objetivos específicos que se plantean para conseguir a través de esta intervención son los siguientes:

- Poner en práctica la Prueba de Observación antes y después de la intervención, dejando un tiempo de margen entre una prueba y otra.
- Diseñar una Ficha de Registro para contabilizar y comparar las respuestas obtenidas en ambas pruebas de observación.
- Mejorar las habilidades lectoescritoras del alumno.

5.2. CARACTERÍSTICAS DEL PARTICIPANTE Y DE SU CONTEXTO

El participante de este experimento es un alumno de 1º de primaria (6 años). Según la ATDI muestra dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. El tipo de dificultad es de aprendizaje en la lectoescritura.

En cuanto al desarrollo comunicativo-lingüístico, muestra dificultades en la expresión y en la comprensión oral, en la expresión y comprensión escrita, en el desarrollo morfosintáctico y presenta un nivel bajo en semántica y vocabulario.

El comportamiento del alumno es adecuado, pero su nivel de trabajo disminuye cuanto mayor es la exigencia de la actividad.

5.3. METODOLOGÍA

5.3.1. Descripción de la Prueba de Observación

El propósito principal de esta prueba es facilitar el trabajo de los tutores en la detección de posibles dificultades lectoescritoras de sus alumnos. Uno de los objetivos principales es que sirva para detectar, de forma preventiva, posibles problemáticas en la lectoescritura.

Según indica el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, durante esta etapa se realizan, de forma gradual, numerosas actividades de iniciación a la lectura y a la escritura. Es en el último curso cuando más se insiste en la lectoescritura, enfocando el trabajo al inmediato cambio de etapa. En Educación Primaria, la lectoescritura pasa a convertirse en la base del aprendizaje de otras materias, no en el foco de este, y es necesario que los alumnos la dominen perfectamente. Por estos motivos la intervención está orientada al último curso de Educación Infantil y al primero de Educación Primaria.

La prueba está formada por siete ejercicios para medir la adquisición de los prerrequisitos de la lectoescritura establecidos anteriormente. Cada ejercicio consta de tres láminas, excepto el diseñado para observar los procesos cognitivos básicos, que consta de dos, pues es una actividad que requiere un gran esfuerzo por parte del alumno. La dificultad de la prueba va aumentando de forma progresiva.

El formato es un cuaderno de tamaño A5 donde el alumno, con un rotulador, va respondiendo cada lámina.

Se han diseñado dos pruebas, con el mismo formato y semejante dificultad, para poder comparar los resultados obtenidos en la observación inicial y en la observación posterior a la intervención. Estas pruebas se denominan Prueba de Observación 1 y Prueba de Observación 2, y se diferencian en los ítems elegidos para cada ejercicio.

En la siguiente tabla se recogen los prerrequisitos que se miden y los ejercicios dedicados a cada uno de ellos.

Tabla 2. Ejercicios de la Prueba de Observación correspondientes a cada prerrequisito de la lectoescritura

Procesos Cognitivos Básicos: atención, memoria y percepción	Ejercicio 1: “Memoriza y encuentra”.	
Conciencia Fonológica	Fonemas	Ejercicio 2: “¿Qué letra suena...?”
		Ejercicio 3: “¿Qué dibujos tienen el sonido...?”
	Sílabas	Ejercicio 4: “¿Qué sílaba se ha perdido?”
		Ejercicio 5: “Rodea las sílabas”
Rima	Ejercicio 6: “¿Qué termina igual que...?”	
Desarrollo de la motricidad	Percepción espacial	Ejercicio 7: “¿Qué dibujos son iguales?”

- **Procesos Cognitivos básicos**

Atención, memoria y percepción

Ejercicio 1. “Memoriza y encuentra”¹

Este ejercicio se realiza con un “tablero” repleto de dibujos. Se le proporciona al alumno una lámina en la que aparecen cuatro de ellos. Durante diez segundos tiene que memorizarlos. Después se ocultan y tiene que buscarlos en el tablero, recordando los cuatro dibujos. Lo importante es observar cuántos dibujos ha sido capaz de recordar y si se ha concentrado en la tarea de localizarlos en el tablero.

- **Conciencia fonológica**

Fonemas

Ejercicio 2: “¿Qué letra suena...?”²

Teniendo en cuenta el orden de adquisición de los fonemas que establece Jakobson, expuesto por Gómez Fernández (1993), se ha diseñado el segundo ejercicio basado en la asociación grafema-fonema. El alumno, dependiendo del fonema que escuche, tiene que

¹ Véase Anexo 1

² Véase Anexo 2

rodear uno de los cuatro grafemas que aparecen en la lámina. Los fonemas serán reproducidos por el maestro.

En la Prueba de Observación 1 se han elegido los fonemas /m/, /s/ y /l/ para los grafemas m, s y l, y en la Prueba de Observación 2, los fonemas /p/, /f/ y /x/ para los grafemas p, f y j.

Ejercicio 3: “¿Qué dibujos tienen el sonido...?”³

Este ejercicio está ideado para la identificación, de forma oral, de ciertos fonemas que contienen algunas palabras. El alumno tiene que rodear aquellos dibujos, de un total de cinco, que contengan un fonema determinado, sin importar su posición. De los dibujos elegidos para las láminas, dos o tres contienen el fonema, uno tiene algún fonema parecido y otro no tiene ninguno semejante.

En la Prueba de Observación 1 se han elegido los fonemas /c/, /η/, /r/. En la Prueba de Observación 2, /s/, /λ/ y /ī/.

Sílabas

Ejercicio 4: “¿Qué sílaba se ha perdido?”⁴

Consiste en escribir la sílaba que falta para completar la palabra correspondiente al dibujo que aparece en la lámina.

Las palabras elegidas, todas bisílabas, llevan un orden que está determinado por su dificultad. En primer lugar, aparece una palabra con sílabas directas, después otra con una de ellas inversa y, finalmente, una palabra que contiene una sílaba trabada, aumentando así el grado de dificultad.

En la Prueba de Observación 1 se ha elegido *leche*, *ratón* y *libro*. En la segunda observación, *coche*, *limón* y *brazo*. La sílaba marcada en color rojo es la que ellos tienen que escribir.

³ Véase Anexo 3

⁴ Véase Anexo 4

Ejercicio 5: “Rodea las sílabas”⁵

En este ejercicio, como bien indica su nombre, hay que rodear las sílabas para formar la palabra que corresponda al dibujo de la lámina.

Se ha seguido el mismo criterio que en el ejercicio anterior para determinar la dificultad de cada lámina. Algunas de las sílabas que hay para elegir son parecidas con el fin de que el alumno preste atención. En las sílabas directas se ha cambiado la vocal o alguna consonante que pueda llevar a confusión. En las sílabas inversas, además, se ha invertido la posición de las letras. Y en las sílabas trabadas se ha omitido la letra del medio o se ha cambiado la posición de las letras dentro de la sílaba.

Las palabras elegidas en este caso son *mono*, *árbol* y *fresa* para la primera observación, y *mano*, *barco* y *bruja* para la segunda.

Rima

Ejercicio 6: “¿Qué termina igual que...?”⁶

Las láminas dedicadas a la rima están compuestas por una imagen, que es la principal, y tres más. El alumno tiene que rodear la imagen que rime con la principal.

En la Prueba de Observación 1 se han determinado las siguientes rimas:

En la lámina 1, la imagen principal es “gato”, y tiene que elegir la que rima con ella de entre “coche”, “perro” y “pato”. En la lámina 2, la imagen principal es “diamante” y tiene que elegir su pareja entre “mariposa”, “guante” y “fantasma”. Y en la lámina 3, la imagen dada como modelo es “estrella”, y tiene que elegir su pareja de entre “paella”, “mochila” y “uva”.

Las láminas de la Prueba de Observación 2 son las siguientes:

En la lámina 1, la imagen principal es “botón”, y tiene que elegir la que rima con ella de entre “ratón”, “galleta” y “moto”. En la lámina 2, la imagen principal es “tomate” y tiene que elegir su pareja entre tres dibujos que son “chocolate”, “vaca” y “bicicleta”.

⁵ Véase Anexo 5

⁶ Véase Anexo 6

Y en la lámina 3, la imagen dada como modelo es “ballena”, y tiene que elegir su pareja de entre “cometa”, “pantalón” y “sirena”.

- **Desarrollo de la motricidad**

Percepción espacial

Ejercicio 7. “¿Qué dibujos son iguales?”⁷

La prueba de percepción espacial está compuesta por tres láminas. En cada una, el alumno tiene que rodear, de entre cuatro opciones, el dibujo idéntico al modelo. Los dibujos pueden estar hacia abajo o girados hacia la derecha o hacia la izquierda.

5.3.2. Ficha de Registro⁸

El maestro, una vez concluida la prueba de observación, rellena la Ficha de Registro con las respuestas del alumno. En la ficha aparece una tabla en la que se pueden anotar los resultados de las dos Pruebas de Observación. La ventaja de este formato es que se pueden comparar los resultados de una forma más visual.

En la tabla hay una fila para cada prerequisite de la lectoescritura y sus ejercicios correspondientes.

En cada ejercicio se va anotando la respuesta que ha puesto el alumno y un ✓ si es acertada o una X si es errónea.

5.3.3. Actividades de intervención

Una vez que se ha realizado la Prueba de Observación, se comienza a intervenir.

A continuación, se plantean las actividades de intervención incluidas en esta propuesta para el entrenamiento de la conciencia fonológica en sus distintos niveles (fonemas, sílabas y rima), además de algunas actividades dedicadas al trabajo de los procesos cognitivos básicos (memoria, atención y percepción) y al desarrollo de la motricidad.

⁷ Véase Anexo 7

⁸ Véase Anexo 28

La mayoría de las actividades son dinámicas y manipulativas con el fin de que sean motivadores y eficaces para el alumno.

Tabla 3. Nombre de las actividades y prerrequisitos a los que van dirigidas. CF: Conciencia Fonológica; PCB: Procesos Cognitivos Básicos; DM: Desarrollo de la Motricidad.

N.º	NOMBRE	PRERREQUISITO
1	¿Qué letra es?	CF
2	Pizarra de letras	CF
3	Encuentra las parejas	CF
4	Rodea los dibujos	CF
5	Colocamos las letras	CF
6	Dado de letras	CF
7	Adivina la primera letra	CF
8	Vasos apilados	CF
9	Busca la letra diferente	CF
10	Cambio de letra	CF
11	Formamos sílabas	CF
12	¿Cuántas palmadas doy?	CF
13	Mata-sílabas	CF
14	Dados de sílabas	CF
15	Botella de arroz	CF
16	Rima rimando	CF
17	¿Qué rima con...?	CF
18	¡Atención!	PCB
19	Empareja los helados	PCB
20	Somos constructores	DM

Actividad 1: “¿Qué letra es?”⁹

Objetivos:

- ✓ Identificar las letras.
- ✓ Nombrar las letras.
- ✓ Asociar las letras mayúsculas y minúsculas.

Desarrollo de la actividad:

El alumno debe de ir cogiendo de uno en uno, al azar, los tapones que tienen letras. Tiene que nombrar la letra de dicho tapón y escribirla en un papel. Después tiene que escribir su minúscula correspondiente.

Actividad 2: “Pizarra de letras”¹⁰

Objetivos:

- ✓ Identificar las letras.
- ✓ Nombrar las letras.

Desarrollo de la actividad:

Con letras de plástico, en mayúscula, el alumno debe ir encontrando y colocando en la pizarra aquella que se le mande. Por ejemplo: “La letra F”, y él tiene que encontrarla y colocarla en la pizarra.

Actividad 3: “Encuentra las parejas”¹¹

Objetivos:

- ✓ Identificar las letras.
- ✓ Nombrar las letras.
- ✓ Asociar las letras mayúsculas y minúsculas.

⁹ Véase Anexo 8

¹⁰ Véase Anexo 9

¹¹ Véase Anexo 10

Desarrollo de la actividad:

Se extienden distintas tarjetas con letras mayúsculas y minúsculas. Cada tipo será de un color. El alumno debe ir emparejando las letras mayúsculas con sus minúsculas correspondientes. A la vez debe ir nombrándolas.

Actividad 4: “Rodea los dibujos”¹²

Objetivos:

- ✓ Trabajar la conciencia fonológica: sonido inicial de las palabras.
- ✓ Practicar la lectura.
- ✓ Identificar diferentes dibujos.

Desarrollo de la actividad:

En una lámina con varios dibujos, el alumno tiene que rodear aquellos que comiencen por un fonema determinado. Tiene que ir identificando los dibujos uno a uno, verbalizando su nombre en voz alta y decidiendo si empieza por el fonema en cuestión o no.

Actividad 5: “Colocamos las letras para formar palabras”¹³

Objetivos:

- ✓ Identificar las letras en mayúscula.
- ✓ Colocar las letras para formar una palabra sencilla.

Desarrollo de la actividad:

Con las letras de plástico, mayúsculas, formamos distintas palabras, pero descolocadas. El alumno tiene que colocar las letras de forma correcta.

Las palabras serán bisílabas y se podrá ir aumentando su dificultad. Algunos ejemplos de palabras son mesa, sapo, cine, dado y mano.

¹² Véase Anexo 11

¹³ Véase Anexo 12

Actividad 6: “Dado de letras”¹⁴

Objetivos:

- ✓ Identificar las letras tanto mayúsculas como minúsculas.
- ✓ Mejorar la escritura.
- ✓ Trabajar la conciencia fonológica.

Desarrollo de la actividad:

En este caso, cada cara del cubo tiene una letra, en minúscula. El alumno tira el dado, verbaliza la letra y piensa una palabra que empiece por ella. Después, escribe la palabra en un papel.

Actividad 7: “Adivina la primera letra”¹⁵

Objetivos:

- ✓ Asociar dibujo con su sonido inicial.
- ✓ Asocial fonema-grafema.
- ✓ Identificar dibujos.

Desarrollo de la actividad:

El alumno tiene que emparejar los dibujos, pegados en tapones, con su letra inicial, también en tapones.

Actividad 8: “Vasos apilados”¹⁶

Objetivos:

- ✓ Trabajar el sonido inicial de las palabras.
- ✓ Identificar y nombrar las letras.

¹⁴ Véase Anexo 13

¹⁵ Véase Anexo 14

¹⁶ Véase Anexo 15

Desarrollo de la actividad:

En varios vasos de plástico hay pegadas letras (vocales o consonantes) y dibujos que empiezan por dichas letras. El alumno tiene que verbalizar qué es cada dibujo y apilar el vaso en la que sea su primera letra.

Actividad 9: “Busca la letra diferente”¹⁷

Objetivos:

- ✓ Trabajar la conciencia fonológica.
- ✓ Practicar la lectura de palabras.

Desarrollo de la actividad:

Proporcionamos al niño una lámina en la que aparecen escritas dos palabras que se diferencian en una sola letra, empezando por las vocales y después las consonantes. El alumno tiene que leer las dos palabras y rodear la letra que sea distinta.

Actividad 10: “Cambio de letra”¹⁸

Objetivos:

- ✓ Trabajar la conciencia fonológica.
- ✓ Practicar la lectura.

Desarrollo de la actividad:

Con la ayuda de letras de plástico se forma una de las palabras que están escritas en una ficha. Después hay que cambiar una única letra para formar una palabra nueva.

¹⁷ Véase Anexo 16

¹⁸ Véase Anexo 17

Actividad 11: “Formamos sílabas”¹⁹

Objetivos:

- ✓ Diferenciar letras similares, en este caso b y d.
- ✓ Conocer distintas grafías para una misma letra.
- ✓ Practicar la lectura y la escritura.
- ✓ Trabajar la conciencia silábica.

Desarrollo de la actividad:

La primera parte de la actividad consiste en completar una tabla en la que el alumno debe escribir la sílaba que forma la unión de una consonante con la vocal correspondiente.

Después de escribirlas tiene que leerlas. Mientras va leyendo, tiene que pensar una palabra que empiece por dicha sílaba y escribirla. La última parte de la actividad consiste en leer una lista de palabras que incluyen todas las sílabas trabajadas anteriormente.

Actividad 12: “¿Cuántas palmadas doy?”²⁰

Objetivos:

- ✓ Trabajar la conciencia silábica.
- ✓ Conocer el número de sílabas que tienen las palabras.
- ✓ Acompañar cada sílaba con una palmada.
- ✓ Practicar la lectura y la escritura.

Desarrollo de la actividad:

El alumno tiene que nombrar un dibujo y después acompañarlo, de forma oral, con palmadas, dando una palmada por cada sílaba.

Posteriormente tiene que escribir las sílabas separadas por un guion. Por último, tiene que contar cuántos “trocitos” (sílabas) tiene la palabra.

¹⁹ Véase Anexo 18

²⁰ Véase Anexo 19

Actividad 13: “Mata-sílabas”²¹

Objetivos:

- ✓ Trabajar la conciencia silábica.
- ✓ Trabajar la atención.
- ✓ Trabajar la memoria a corto plazo.

Desarrollo de la actividad:

En el suelo se colocan tres fichas, cada una con un número del uno al tres. Se van diciendo palabras y el niño tiene que golpear con el matamoscas la ficha que contenga el número de sílabas de la palabra. Por ejemplo, si se dice pato, tendrá que golpear el número dos.

Actividad 14: “Dados de sílabas”²²

Objetivos:

- ✓ Mejorar la escritura.
- ✓ Trabajar la conciencia fonológica.

Desarrollo de la actividad:

En cada cara del dado aparece una sílaba. El alumno tira el dado, lee la sílaba que haya salido y piensa una palabra con dicha sílaba para después escribirla. Para aumentar la dificultad, se inventa una oración simple con esa palabra y después la escribe.

Actividad 15: “Botella de arroz”²³

Objetivos:

- ✓ Mejorar la escritura.
- ✓ Trabajar la conciencia fonológica.

²¹ Véase Anexo 20

²² Véase Anexo 21

²³ Véase Anexo 22

- ✓ Reconocer letras, sílabas y palabras.

Desarrollo de la actividad:

En una botella de plástico metemos arroz y papeles con letras, palabras y sílabas (cada clase de un color). El alumno tiene que buscar una de ellas y pensar en una palabra que comience por ella o que la contenga. Después tiene que escribirla. Para mayor dificultad, se tiene que inventar una oración con la palabra.

Actividad 16: “Rimando rimando”²⁴

Objetivos:

- ✓ Trabajar la rima.
- ✓ Identificar los dibujos.

Desarrollo de la actividad:

Al alumno se le van mostrando tarjetas en las que aparecen dos dibujos que riman. Él tiene que decir sus nombres. Para mayor dificultad, deberá pensar otra palabra que rime con cada pareja.

Actividad 17: ¿Qué rima con...?²⁵

Objetivos:

- ✓ Trabajar la rima.
- ✓ Identificar los dibujos.

Desarrollo de la actividad:

A partir de unas fichas, el alumno tiene que relacionar los dos dibujos que rimen. En este caso aparece un dibujo de referencia y otros cuatro entre los que tiene que elegir el que rime.

²⁴ Véase Anexo 23

²⁵ Véase Anexo 24

Actividad 18: ¡Atención!²⁶

Objetivos:

- ✓ Trabajar la atención sostenida.

Desarrollo de la actividad:

El alumno debe rodear el dibujo (sombra) que sea idéntico al modelo que se le da.

Actividad 19: “Empareja los helados”²⁷

Objetivos:

- ✓ Trabajar la memoria.

Desarrollo de la actividad:

Se colocan los helados boca abajo encima de la mesa. El alumno tiene que ir dándoles la vuelta de dos en dos. Cuando los dos helados que de la vuelta sean idénticos, se quitan de la mesa. El juego termina cuando empareje todos los helados.

Actividad 20: “Somos constructores”²⁸

Objetivos:

- ✓ Trabajar la atención.
- ✓ Trabajar la memoria.
- ✓ Ser capaz de imitar la figura modelo.
- ✓ Trabajar la percepción espacial.

Desarrollo de la actividad:

A partir de las fichas y del modelo proporcionado, el alumno tiene que construir la figura de forma idéntica.

²⁶ Véase Anexo 25

²⁷ Véase Anexo 26

²⁸ Véase Anexo 27

5.4. TEMPORALIZACIÓN

La realización de la prueba de observación se lleva a cabo en una sesión de 30 min. Las sesiones de intervención, diez en total, también tienen una duración de 30 min.

Entre la Prueba de Observación 1 y la Prueba de Observación 2 debe de haber un espacio de tiempo de, por lo menos, un mes, para que la evaluación final sea válida. En la tabla presentada a continuación se muestra la temporalización de la propuesta de intervención llevada a cabo entre abril y mayo.

Tabla 4. Temporalización de la propuesta de intervención

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
29 Prueba de Observación 1	30 Sesión 1	1	2 Sesión 2	3
6 Sesión 3	7 Sesión 4	8	9 Sesión 5	10
13 Sesión 6	14 Sesión 7	15	16 Sesión 8	17
20 Sesión 9	21 Sesión 10	22	23	24
27	28	29	30 Prueba de Observación 2	31

A continuación, se especifica el reparto de las actividades en las diez sesiones de intervención. En cada sesión se realizan dos actividades.

Tabla 5. Actividades correspondientes a cada sesión de intervención

Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 1: “¿Qué letra es...?” ➤ Actividad 3: “Encuentra las parejas”
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 2: “Pizarra de letras” ➤ Actividad 18: “¡Atención!”
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 4: “Rodea los dibujos” ➤ Actividad 16: “Rima rimando”
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 5: “Colocamos las letras” ➤ Actividad 19: “Empareja los helados”
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 6: “Dados de letras” ➤ Actividad 20: “Somos constructores”

Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 7: “Adivina la primera letra” ➤ Actividad 17: “¿Qué rima con...?”
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 8: “Vasos apilados” ➤ Actividad 9: “Busca la letra diferente”
Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 10: “Cambio de letra” ➤ Actividad 11: “Formamos sílabas”
Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 12: “¿Cuántas palmadas doy?” ➤ Actividad 13: “Mata-sílabas”
Sesión 10	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividad 14: “Dados de sílabas” ➤ Actividad 15: “Botella de arroz”

5.5. RESULTADOS OBTENIDOS

La Ficha de Registro²⁹ permite comparar los resultados que se han obtenido en las dos pruebas de observación que se le han realizado al alumno. A partir de esta, se puede observar que el resultado de la Prueba de Observación 2 ha sido más exitoso que el de la primera observación, pues el alumno ha sido capaz de responder más ejercicios de forma correcta. Como excepción, en el ejercicio de los Procesos Cognitivos Básicos, el alumno fue capaz de recordar más objetos en la primera observación que en la segunda.

En los ejercicios dedicados a la Conciencia Fonológica ha obtenido iguales resultados en ambas pruebas o, incluso, los ha mejorado. Es capaz de hacer una correcta asociación fonema-grafema y es consciente de los fonemas que están incluidos en distintas palabras. El único error cometido ha sido la confusión del fonema /ɲ/ con /λ/ en una palabra.

En lo que respecta a la conciencia silábica, en la Prueba de Observación 1 el alumno solamente fue capaz de realizar bien aquellas preguntas referentes a las sílabas directas, tanto en el Ejercicio 4 como en el 5. En cambio, en la segunda observación ya ha sido capaz de escribir sílabas inversas. Las sílabas trabadas aún le suponen dificultad, aunque de forma incompleta (omitiendo la r de “bra”), ha escrito la sílaba, cosa que no pudo hacer en la primera prueba, ya que no contestó.

²⁹ Véase Anexo 29

En cuanto a la rima, en la primera prueba solo respondió una lámina de forma correcta. En la segunda prueba no ha cometido ningún fallo, por lo que se observa una evidente mejora.

El resultado del ejercicio dedicado a la percepción espacial ha sido correcto en las dos observaciones, no cometiendo ningún fallo.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

6.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados han sido notablemente favorables ya que se observa mejoría en la mayoría de los ejercicios. En el dedicado a la atención y memoria se da una excepción, pues el resultado de la segunda prueba es peor que el de la primera. Esto puede ser debido a que en la intervención solamente se ha dedicado un ejercicio al trabajo de este prerrequisito.

Es importante la mejora de la Conciencia Fonológica. En la intervención se plantean numerosas actividades para trabajar fonemas, sílabas y rima. Aunque el alumno no es consciente de ello por la dinámica tan diferente que presentan las actividades, en realidad se está insistiendo siempre en lo mismo. Esto ha hecho que comience a ser consciente de los fonemas, de su agrupación en sílabas y de la rima. Aún es pronto, por su nivel escolar, para que domine las sílabas trabadas, por lo que no se esperaba su correcta realización.

La intervención ha sido breve y no ha sido posible subsanar todas las dificultades que presenta el alumno, pero con insistencia y trabajando de forma correcta creo que puede conseguir el dominio de la lectoescritura.

6.2. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

- Objetivos generales del TFG

A partir de la investigación y de la lectura de distintos libros y artículos, se han podido conocer los métodos existentes para la enseñanza de la lectoescritura y la evolución en su investigación. En este trabajo se describen los prerrequisitos de la lectoescritura establecidos por varios autores. A partir de las ideas de estos, se han establecido tres prerrequisitos siendo el eje de este trabajo.

Una vez establecidos los prerrequisitos lectoescritores y en base a ellos, se ha diseñado una Prueba de Observación que ha servido para conocer la problemática de un alumno con el que se ha llevado a cabo. También se han planteado veinte actividades de

intervención, la mayoría sobre la conciencia fonológica, para alumnos que tienen dificultades en la lectoescritura.

Las actividades de intervención, al igual que la Prueba de Observación, están basadas en los prerrequisitos anteriormente establecidos, por lo que ambas se complementan. Además, tienen carácter lúdico, la mayoría son manipulativas y son sencillas de aplicar en el aula.

- **Objetivos específicos de la intervención.**

La prueba de Observación ha sido llevada a cabo antes y después de la puesta en práctica de las actividades de intervención, haciendo posible la comparación de los resultados obtenidos en ambas y sirviendo esto para comprobar la eficacia de las actividades de intervención. Para facilitar la comparación de resultados, se ha diseñado una Ficha de Registro, en forma de tabla, donde se contabilizan las respuestas de ambas observaciones.

El objetivo principal de la intervención es mejorar las habilidades lectoescritoras del alumno. Por los resultados obtenidos, se puede señalar que sí que se ha notado una mejora en varias habilidades como la conciencia fonológica, silábica o la rima. Aun así, no se puede demostrar que haya sido gracias a esta intervención, pues su puesta en práctica ha sido breve y solamente con un alumno, hecho que no nos permite comparar resultados ni comprobar su validez.

7. OPORTUNIDADES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

7.1. OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DEL CONTEXTO

Oportunidades

Haber realizado de forma simultánea este trabajo con las prácticas en un centro escolar ha permitido elaborar la intervención diseñada y poder comprobar su validez. Se ha dado la oportunidad de intervenir con un alumno diagnosticado con dificultades de lectoescritura, por lo que el diseño ha sido idóneo para sus características. Además, ha sido mucha libertad para poner en práctica la intervención en las sesiones de AL, pudiendo realizar todas las actividades propuestas de forma dinámica.

Limitaciones

La principal limitación ha sido el número de sujetos con el que se ha realizado el experimento, pues solamente ha sido posible llevarlo a cabo con un alumno. Aunque se han observado mejoras en las habilidades lectoescritoras, no podemos proporcionarle el mérito a esta intervención. Para poder demostrar su validez habría sido necesaria una población mayor en la que poder investigar.

El tiempo utilizado para la puesta en práctica también ha sido insuficiente, pues ha durado un mes. Al realizarlo durante el periodo de prácticas, había tenido que ajustarse a la dinámica del centro y a las circunstancias del alumno. Lo ideal sería llevar a cabo la intervención durante un trimestre, realizando las pruebas de observación al principio y al final de este, e interviniendo durante los tres meses.

La idea inicial era crear una intervención, formada por una prueba de observación y las consiguientes actividades de intervención, para ponerla en práctica dentro del aula, con un formato que permitiese a los alumnos realizarla individualmente y que los resultados obtenidos fuesen válidos para ayudar al tutor a conocer las dificultades de cada alumno en la lectoescritura. El resultado es distinto a la idea que se planteó inicialmente, pues no ha sido posible intervenir dentro del aula con todo el grupo.

7.2. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA PRUEBA DE OBSERVACIÓN

El resultado de este trabajo ha sido una Prueba de Observación para medir cada uno de los prerrequisitos propuestos, y varias actividades de intervención posteriores, pero es necesaria la supervisión del maestro en todo momento, lo que dificulta la realización de la prueba a nivel de grupo. La edad de los alumnos a los que va dirigida también dificulta poder llevar a cabo una prueba de forma individual y sin supervisión.

Para que esto sea posible se plantea, a continuación, una propuesta de mejora, concretamente, de la prueba de observación.

Se plantea de una forma más dinámica, permitiendo así la realización de esta dentro del aula con varios alumnos a la vez, reduciendo el número de sesiones que son necesarias para hacerlo con cada uno de ellos de forma individual. Para que sea posible su puesta en práctica, el trabajo se enfoca de manera conjunta entre el tutor de la clase y la persona especialista de AL, entrando ésta en el aula.

El alumnado no será sometido a la presión que puede acarrearle una evaluación individual. Su carácter lúdico y el hecho de estar dirigida a todos los alumnos de la clase, enmascara la intención evaluadora de la prueba. Su diseño posibilita la realización en pequeños grupos de alumnos (máximo cinco) y así, en varias sesiones, se podrá observar a toda una clase.

Aquellos alumnos que ya estén diagnosticados con problemas lectoescritores también realizarán dicha prueba, pues les servirá de entrenamiento. De la misma manera, si los alumnos no muestran dificultad en su realización, la prueba habrá servido para trabajar y reforzar los prerrequisitos lectoescritores que ya tienen adquiridos.

En el nuevo diseño de la prueba, se ha ampliado el grado de dificultad permitiendo a alumnos con distinto nivel la realización de esta. Consistirá en una prueba compuesta de distintos ejercicios para cada prerrequisito de la lectoescritura, al igual que el diseño anterior.

A cada alumno se le asignará un color desde el principio de la prueba (rojo, amarillo, verde, azul y morado). Esto ayudará a contabilizar posteriormente los resultados. Cada uno tendrá una caja de su color donde irá metiendo cada prueba una vez que esté

terminada. Recibirán una recompensa al terminar cada prueba. Después, con las recompensas de todos (los 5 alumnos), formarán una en común.

Los alumnos irán realizando todas las pruebas de forma simultánea, menos la de los procesos cognitivos básicos, pues se dividen en dos subgrupos para poder concentrarse mejor en la resolución.

La prueba constaría de los siguientes ejercicios:

Ejercicio 1. Procesos cognitivos básicos: atención, memoria y percepción.

Para este ejercicio se subdividirá al grupo de cinco alumnos en dos grupos de tres y dos integrantes. Se colgará en la pared el tablero lleno de dibujos, en un tamaño A1. Cada alumno tendrá una tarjeta con cuatro objetos que debe memorizar durante 10 segundos, y cuatro fichas de su color. Después, sin la ayuda visual de la tarjeta, tiene que encontrarlos en el tablero y pegar encima de cada uno sus fichas. Esto se realiza con dos tarjetas: dos veces cada alumno.

Los niños meten en su caja correspondiente tantas fichas como objetos hayan recordado. Esto servirá para contabilizar los resultados.

Ejercicio 2. Asociación fonema-grafema

Cada alumno tendrá una plantilla, de su color correspondiente, con seis círculos. Tienen que ir escribiendo el grafema que pertenece al fonema en cada uno de los círculos. Como las plantillas estarán plastificadas, lo harán con un rotulador de pizarra. Una vez finalizada la prueba, se registrarán las respuestas de cada uno. Después se borrarán las plantillas y servirán para el siguiente grupo.

La maestra pronunciará los fonemas (¿Qué letra suena “mmmm” ?, teniendo que escribir la letra m) y los niños, simultánea e individualmente, los irán escribiendo.

Ejercicio 3. Rodear dibujos según el fonema

Cada alumno tendrá 3 fichas con distintos dibujos por las dos caras. En cada lámina hay que rodear, con un rotulador de pizarra, aquellos dibujos que contengan un fonema determinado.

El fondo de las fichas será de un color distinto para cada alumno, correspondiendo a su color adjudicado.

Ejercicio 4. Escritura de letras y sílabas

Cada alumno tendrá 6 fichas, con el fondo de su color correspondiente, con palabras a las que le faltan letras y, posteriormente, sílabas. La dificultad es progresiva. Primero hay que completar con vocales, luego con consonantes, sílabas directas, inversas y trabadas en palabras bisílabas. Todas las palabras van acompañadas de su dibujo correspondiente.

Ejercicio 5. Rodear letras y sílabas

Los alumnos deben rodear las letras para formar la palabra correspondiente al dibujo. Posteriormente serán sílabas. La dificultad será la misma: directas, inversas y trabadas.

Todas las palabras serán bisílabas. Este ejercicio está dedicado al trabajo de fonemas y sílabas.

El Ejercicio 6, dedicado a la rima, y el Ejercicio 7, a la percepción espacial, son idénticos a los planteados en el diseño anterior de la Prueba de Observación.

7.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL TRABAJO

Este ha sido el primer trabajo de investigación que he realizado a lo largo del grado de Educación Primaria, por lo que, para mí, ha sido un reto.

Aparte de aprender aspectos acerca de la investigación, he aprendido a nivel teórico sobre la lectoescritura. También que son muchas las cuestiones que han de hacerse y los aspectos a tener en cuenta a la hora del diseño de una herramienta. Además, he podido comprobar que el resultado no es siempre el esperado.

Las dificultades también han estado presentes en este proceso. La primera fue la elección del tema. Al tener la oportunidad de poner en práctica la intervención en el centro donde realizaba simultáneamente las prácticas, el tema debía de estar relacionado con los casos existentes. Me tomó bastante tiempo la elección del tema. Quizá demasiado.

Otra gran dificultad fue la organización del tiempo. La realización del trabajo ha sido irregular y como consecuencia he pasado por momentos de agobio.

El apoyo por parte de la persona que me ha tutorizado ha sido muy valioso para la realización de este, orientándome en muchas ocasiones por dónde continuar. Es cierto que me he sentido perdida pues, como he dicho antes, al ser mi primera experiencia en la investigación, no ha sido un proceso sencillo.

8. CONCLUSIONES

La intervención planteada en este trabajo ha sido eficaz para el alumno con el que se ha puesto en práctica, pues se ha observado una mejora en sus habilidades lectoescritoras.

Las herramientas diseñadas, tanto la Prueba de Observación como las actividades de intervención, han sido motivadoras para el alumno. Esto ha hecho que participe de una forma activa y que la intervención haya sido más eficaz. Aunque el diseño pueda mejorar, ha sido útil para la detección de problemas lectoescritores.

Basar la intervención y sus herramientas en unos prerrequisitos comunes le ha proporcionado un carácter lineal y ha seguido una misma dirección.

Aunque la intervención ha resultado positiva, no ha tenido lugar dentro del aula. Por ello, se ha propuesto una mejora del diseño de la prueba de observación que, en un futuro, podría llevarse a cabo y ser una herramienta útil para la prevención de las dificultades lectoescritoras.

Ya se ha recalcado la importancia de la lectoescritura en este trabajo. Muchas de las dificultades lectoescritoras que tienen los alumnos se podrían solucionar con intervenciones como la que aquí se ha desarrollado. Cabe destacar la importancia de actuar lo más temprano posible y de hacerlo con todos los alumnos, no solamente con aquellos que presenten dificultades.

El trabajo conjunto entre los tutores de Infantil y Primaria y los especialistas de AL siempre será un beneficio para los alumnos pues se pueden plantear numerosas intervenciones, a nivel de grupo, con el objetivo de estimular las habilidades lectoescritoras y de apoyar a aquellos alumnos que lo necesiten dentro del aula.

La investigación y el diseño de intervenciones para el trabajo de la lectoescritura son necesarias puesto que los problemas de lectura y de escritura son muy comunes hoy en día entre los niños, hecho que dificulta tanto su desarrollo integral como su paso por las distintas etapas educativas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: veinte años después. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 29 (1), 93-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668383>

Arnaiz, P., Ruiz, M. S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bernabeu, J. R. (2003). La lectura ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*. (14), 151-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. (9ª ed.). Barcelona: GRAÓ.

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (20), 25-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013400>

Domínguez, A. B. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (19-20), 171-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126302>

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (9 ed.). México: Siglo XXI.

Fons, M., (2014). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. (1º ed.). Barcelona: GRAÓ.

Garcia i Ortiz, M., González i Calderon, M., Garcia-Campomanes Badia, B. (2016). *Glifling. Cómo detectar y vencer las dificultades de lectura*. Barcelona: Horsori.

Gómez Fernández, D. (1993). La teoría universalista de Jakobson y el orden de adquisición de los fonemas de la lengua española. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 16, 7-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=276>

González, C., (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lebrero Baena, M. P. (1990) *La enseñanza de la lecto-escritura*. Madrid: Escuela española S.A.

Lebrero, M.P., Lebrero, M. T., (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Síntesis.

Núñez, M. P., Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72- 92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>

Perfetti, C. A. (1985) *Reading ability*. Oxford University Press.

Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. (2ª ed.) Madrid: La muralla.

Pugliese, M. R. (2009). *Las competencias lingüísticas en Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEP.

Real Academia Española. (2018) Escribir. En diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>

Real Academia Española. (2018) Leer. En diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=N3m3mKb>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>

Ramírez Leyva, E., (2009) ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23 (47), 161-188. Recuperado de <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/16961/16142>

Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, (5), 57-72. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, (39-40), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.

10. ANEXOS

10.1. ANEXOS REFERIDOS A LA PRUEBA DE OBSERVACIÓN

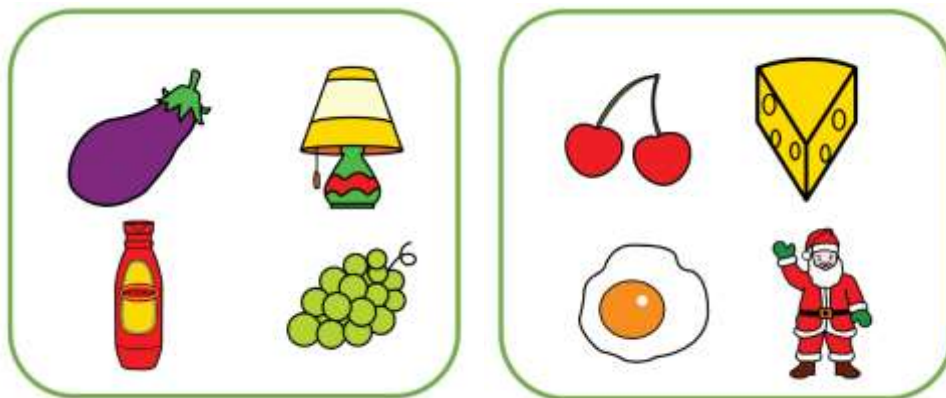
Anexo 1. Ejercicio 1: “Memoriza y encuentra”.

Tablero.

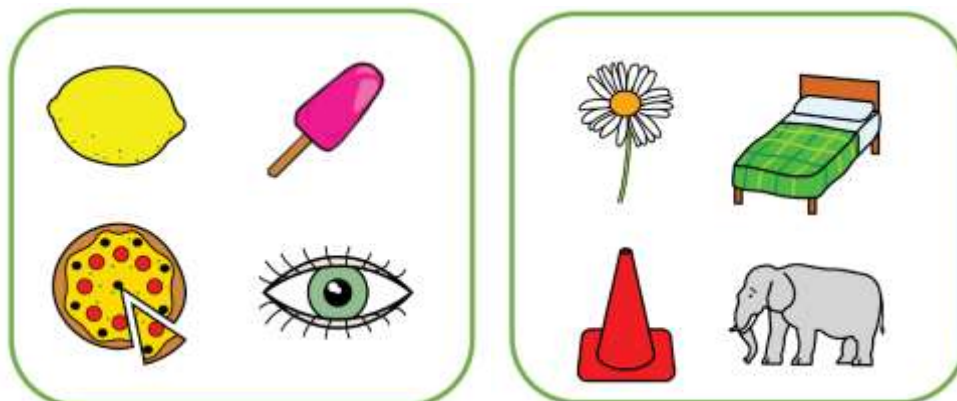


Fichas.

Prueba de Observación 1:



Prueba de Observación 2:

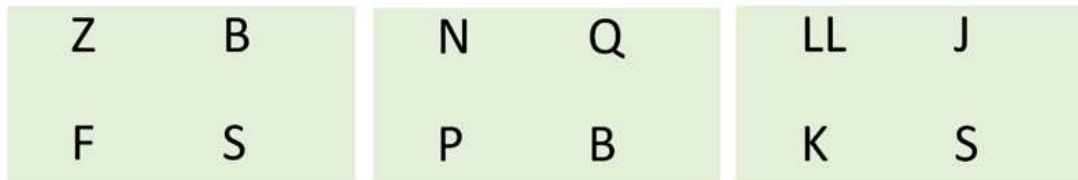


Anexo 2. Ejercicio 2: “¿Qué letra suena...?”

Prueba de Observación 1.



Prueba de Observación 2.

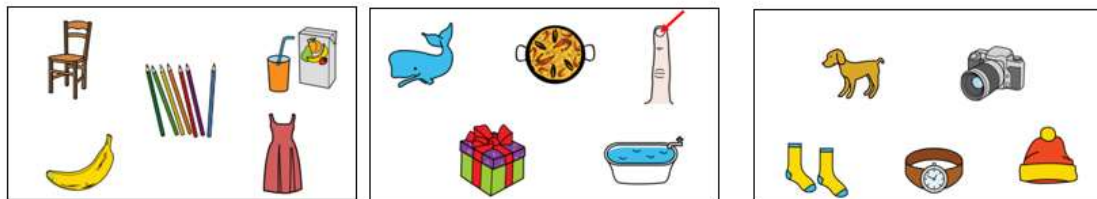


Anexo 3. Ejercicio 3: “¿Qué dibujos tienen el sonido...?”

Prueba de Observación 1.

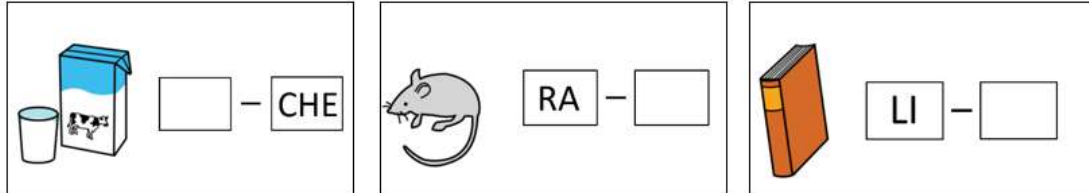


Prueba de Observación 2.

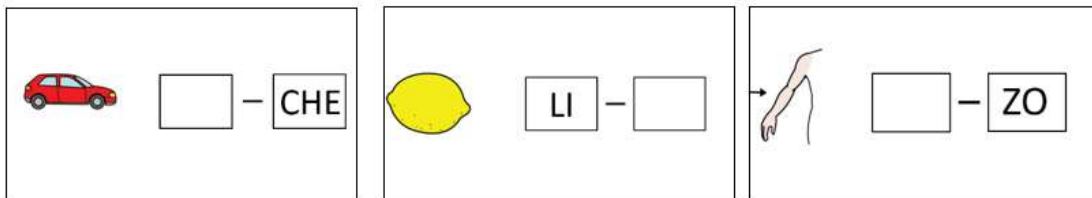


Anexo 4. Ejercicio 4: “¿Qué sílaba se ha perdido?”

Prueba de Observación 1.

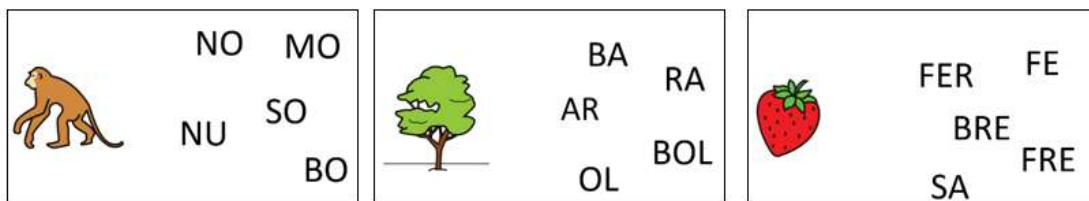


Prueba de Observación 2.



Anexo 5. Ejercicio 5: “Rodea las sílabas”

Prueba de Observación 1.



Prueba de Observación 2.

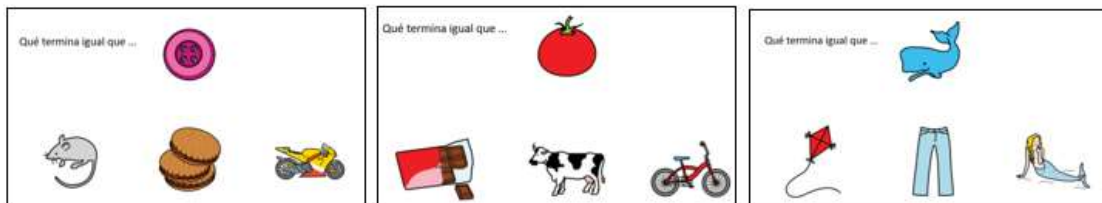


Anexo 6. Ejercicio 6: “¿Qué termina igual que...?”

Prueba de Observación 1.



Prueba de Observación 2.



Anexo 7. Ejercicio 7: “¿Qué dibujos son iguales?”

Prueba de Observación 1.



Prueba de Observación 2.



Recurso obtenido de la página web “Una mirada especial”

<https://miradaespecial.com/2017/11/09/laminas-percepcion-espacial/>

10.2. ANEXOS REFERIDOS A LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

Anexo 8. Actividad 1: “¿Qué letra es?”



Anexo 9. Actividad 2: “Pizarra de letras”



Anexo 10. Actividad 3: “Encuentra las parejas”



Anexo 11. Actividad 4: “Rodea los dibujos”



Imagen obtenida de Notebook da Prof

<http://notebookdaprof.blogspot.com/search/label/Letra%20B?m=0>

Anexo 12. Actividad 5: “Colocamos las letras para formar palabras”



Anexo 13. Actividad 6: “Dado de letras”



Anexo 14. Actividad 7: “Adivina la primera letra”



Las imágenes que aparecen pegadas en los tapones son un recurso creado por Eugenia Romero. <https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/abecedario-en-imagenes-para-poner-en-tapones/>

Anexo 15. Actividad 8: “Vasos apilados”



Anexo 16. Actividad 9: "Busca la letra diferente"



Anexo 17. Actividad 10: "Cambio de letra"



Anexo 18. Actividad 11: “Formamos sílabas”

EVA MARÍA OLIVA MESA - RECURSOS PARA EL AULA

ESCRIBE ESTAS SÍLABAS

	a	e	i	o	u
b B	ba	be	bi	bo	bu

	a	e	i	o	u
d D	da	de	di	do	du

LEE EN VOZ ALTA LAS SIGUIENTES PALABRAS:

<p>biberón</p> <p>bata</p> <p>bebé</p> <p>domingo</p> <p>beber</p> <p>dátil</p> <p>decena</p> <p>bola</p> <p>dado</p> <p>deseo</p> <p>bombero</p>	<p>baba</p> <p>bata</p> <p>bebé</p> <p>domingo</p> <p>beber</p> <p>dátil</p> <p>decena</p> <p>bola</p> <p>dado</p> <p>deseo</p> <p>bombero</p>	<p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p> <p>bata</p>
---	--	---

Esta actividad se ha realizado a partir de una ficha obtenida de Eva María Oliva Mesa-Recursos para el aula. <https://www.slideshare.net/angelamir/cuaderno-paratrabajarlaconcienciafonologica>

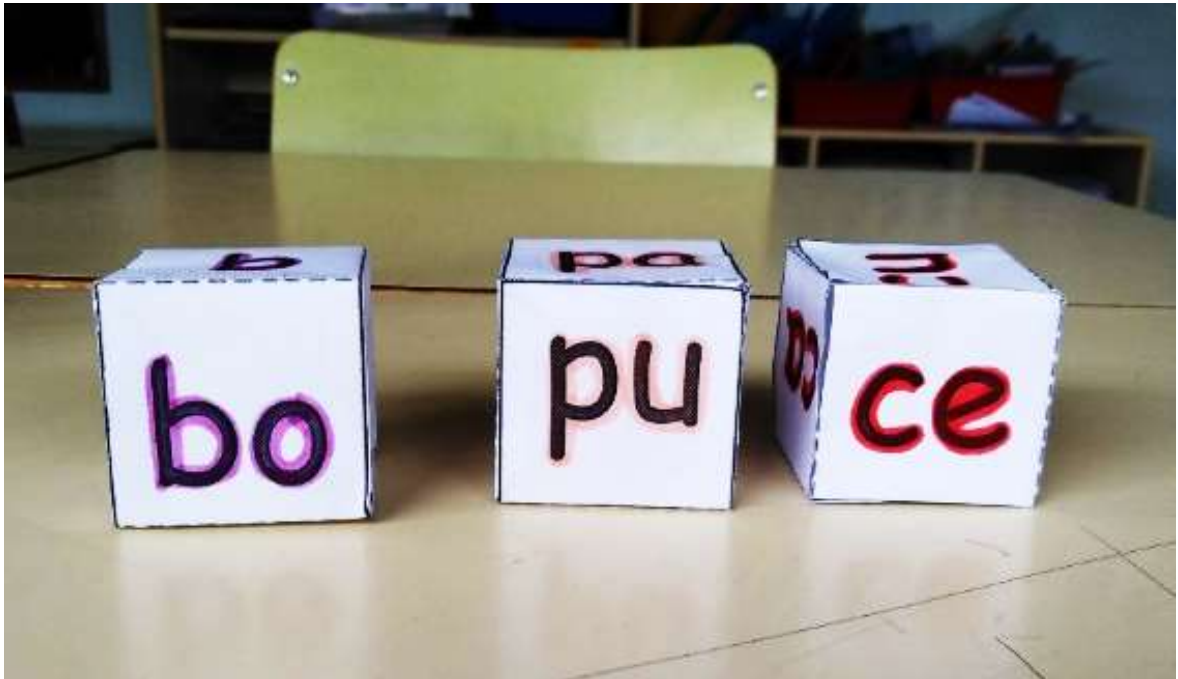
Anexo 19. Actividad 12: “¿Cuántas palmadas doy?”

 <p style="font-size: 2em; color: green; font-weight: bold;">A - RA - ÑA</p> <p style="font-size: 1.5em; color: green; font-weight: bold;">1 2 3</p>	 <p style="font-size: 2em; color: green; font-weight: bold;">O - SO</p> <p style="font-size: 1.5em; color: green; font-weight: bold;">1 2</p>
---	--

Anexo 20. Actividad 13: “Mata-sílabas”



Anexo 21. Actividad 14: “Dados de sílabas”



Recurso obtenido de My homeschool Project

<https://es.scribd.com/document/393396522/Dados-Silabicos-Silabas-Directas-My-Homeschool-Project>

Anexo 22. Actividad 15: “Botella de arroz”



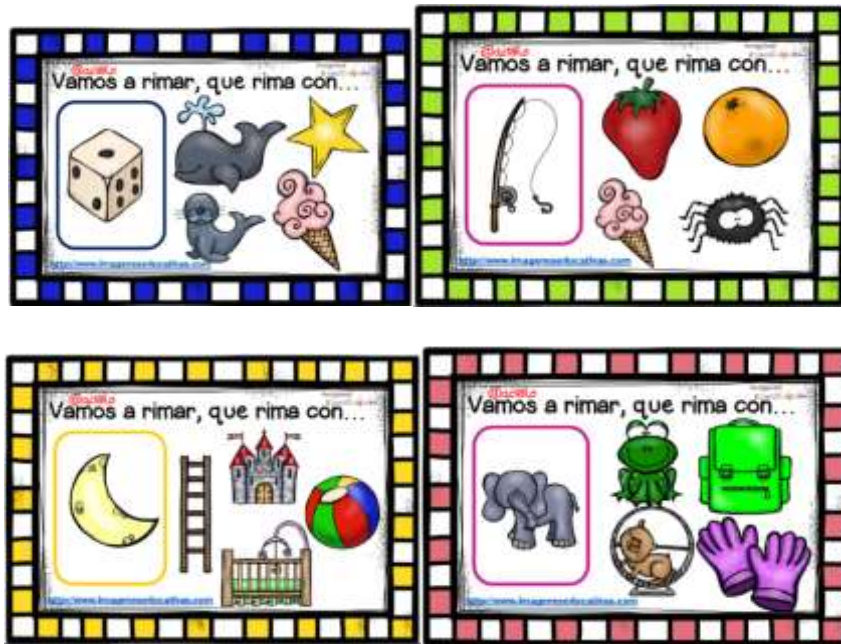
Anexo 23. Actividad 16: “Rima rimando”



Recurso obtenido de Orientación Andújar

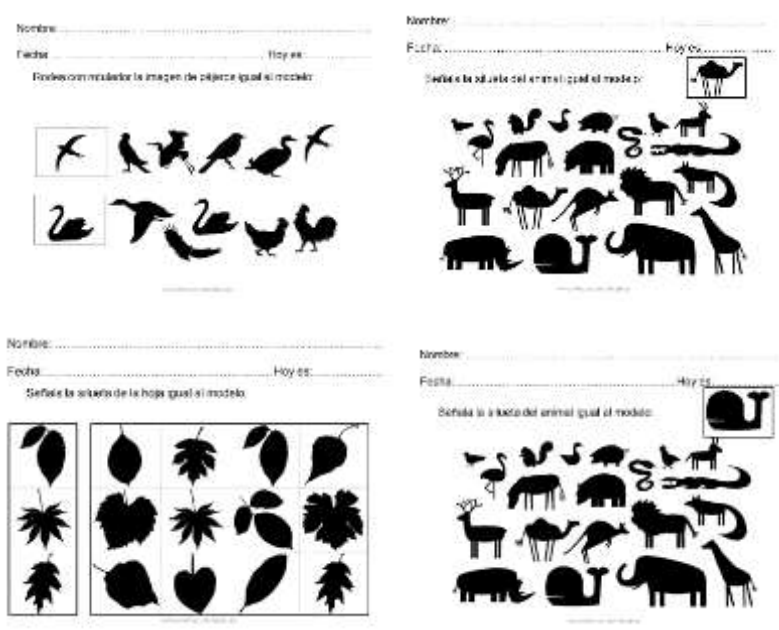
<https://www.orientacionandujar.es/2017/10/22/conciencia-fonologica-coleccion-tarjetas-trabajar-las-rimas/>

Anexo 24. Actividad 17: “¿Qué rima con...?”



Recurso obtenido de Imágenes Educativas <https://www.imageneseducativas.com/vamos-a-rimar-que-rima-con/>

Anexo 25. Actividad 18: “¡Atención!”



Material obtenido de Orientación Andújar <https://www.orientacionandujar.es/2015/02/05/cuaderno-de-habilidades-basicas-para-trabajar-la-atencion-editable-al-estilo-de-orientacion-andujar/>

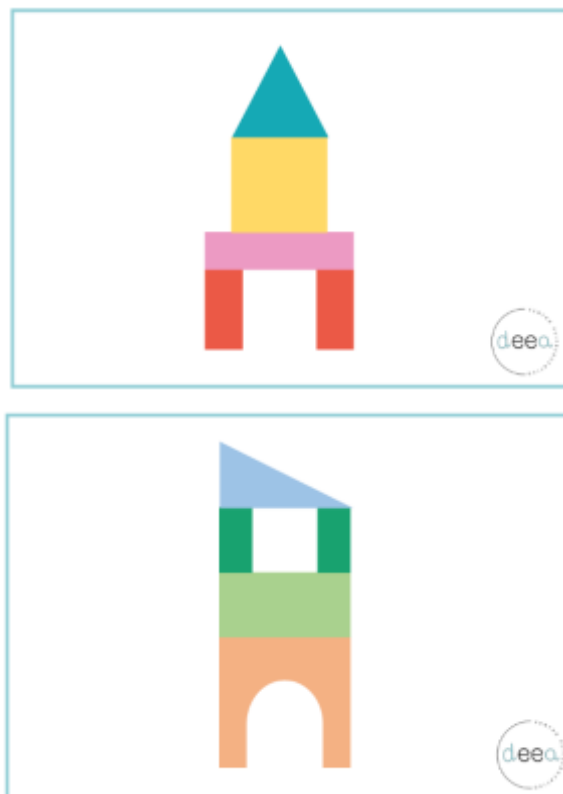
Anexo 26. Actividad 19: “Empareja los helados”



Material obtenido de Eat drink chick. Creado por Amy Moss

<http://www.eatdrinkchic.com/post.cfm/diy-paper-popsicle-memory-game>

Anexo 27. Actividad 20: “Somos constructores”



Material obtenido de DEEA <https://deea.es/materiales-descargables/modelos.pdf>

Anexo 28. Ficha de registro para los resultados de la prueba de observación

FICHA DE REGISTRO. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN.

ALUMNO:

FECHA Y HORA:

CENTRO:

CURSO: (✓ : Acierto X: Fallo)

	PRUEBA DE OBSERVACIÓN 1	PRUEBA DE OBSERVACIÓN 2
PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS: atención, memoria y percepción	Ha sido capaz de recordar 1 – 2 – 3 – 4 dibujos.	Ha sido capaz de recordar 1 – 2 – 3 – 4 dibujos.
CONCIENCIA FONOLÓGICA	<p align="center">Fonemas</p> <p>▪ EJ. 2. L1 <input type="checkbox"/> L2 <input type="checkbox"/> L3 <input type="checkbox"/></p> <p>▪ EJ. 3. L1 /c/: Chanclas- parchís-chocolate-yogur-unicornio. L2 /η/: Bañera- uña- ballena- paella-regalo. L3 /r/: Tijeras- cámara- sirena- reloj-calzetines.</p>	<p align="center">Fonemas</p> <p>▪ EJ. 2. L1 <input type="checkbox"/> L2 <input type="checkbox"/> L3 <input type="checkbox"/></p> <p>▪ EJ. 3. L1 /s/: Silla- pinturas- vestido- zumo-plátano. L2 /λ/: Ballena- paella- uña- bañera-regalo. L3 /r/: Perro- reloj- gorro- cámara-calzetines.</p>
	<p align="center">Sílabas</p> <p>▪ EJ. 4. Directa: - che. Inversa: Ra - Trabada: Li -</p> <p>▪ EJ. 5. L1 (D): MO- NO- SO- NU- BO L2 (I): AR- BOL- RA- OL- BA L3 (T): FRE- SA- FE- FER- BRE</p>	<p align="center">Sílabas</p> <p>▪ EJ. 4. Directa: - che. Inversa: Li - Trabada: - zo.</p> <p>▪ EJ. 5. L1 (D): MA- NO- SO- NU- BA L2 (I): BAR- CO- BRA- TO- AR L3 (T): BRU- JA- BU- BUR- PRU</p>
	<p align="center">Rima EJ. 6.</p> <p>L1. <u>Gato</u> -> coche – perro – pato L2. <u>Diamante</u> -> mariposa – guante – fantasma L3. <u>Estrella</u> -> paella – mochila – uvas</p>	<p align="center">Rima EJ. 6.</p> <p>L1. <u>Botón</u> -> ratón – galletas – moto L2. <u>Tomate</u> -> chocolate – vaca – bicicleta L3. <u>Ballena</u> -> cometa – pantalón - sirena</p>
DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD	<input type="checkbox"/> L1 <input type="checkbox"/> L2 <input type="checkbox"/> L3	<input type="checkbox"/> L1 <input type="checkbox"/> L2 <input type="checkbox"/> L3

OBSERVACIONES:

Anexo 29. Comparación a través de la Ficha de Registro de los resultados obtenidos en las dos Pruebas de Observación

FICHA DE REGISTRO. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN.

ALUMNO:

FECHA Y HORA:

Obs. 1: 29/4/2019 (10h)
Obs. 2: 30/5/19 (10h)

CENTRO:

CURSO: 1º EP (✓: Acierto X: Fallo)

	PRUEBA DE OBSERVACIÓN 1	PRUEBA DE OBSERVACIÓN 2
PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS: atención, memoria y percepción	Ha sido capaz de recordar 1 - 2 - <u>3</u> - 4 dibujos.	Ha sido capaz de recordar 1 - <u>2</u> - 3 - 4 dibujos.
CONCIENCIA FONOLÓGICA	<p style="text-align: center;">Fonemas</p> <p>▪ EJ. 2. L1 ✓ L2 ✓ L3 ✓ ✓</p> <p>▪ EJ. 3. ✓ X ✓ L1 /c/: <u>Chancías</u>-parchís-<u>chocolate</u>-yogur-unicornio. L2 /η/: Bañera-<u>uña</u>-ballena- paella-regalo. L3 /r/: Tijeras-<u>cámara</u>-sirena-<u>reloj</u>-calcetines.</p>	<p style="text-align: center;">Fonemas</p> <p>▪ EJ. 2. L1 ✓ L2 ✓ L3 ✓ ✓</p> <p>▪ EJ. 3. ✓ ✓ ✓ L1 /s/: <u>Silla</u>-pinturas-<u>vestido</u>-zumo-plátano. L2 /λ/: <u>Ballena</u>-paella-<u>uña</u>-bañera-regalo. L3 /r/: <u>Perro</u>-<u>reloj</u>-<u>gorro</u>-cámara-calcetines.</p>
	<p style="text-align: center;">Sílabas</p> <p>▪ EJ. 4. Directa: <u>le</u> - che. ✓ Inversa: Ra - <u>cos</u> X Trabada: Li - X</p> <p>▪ EJ. 5. L1 (D): <u>MO</u> - <u>NO</u> - SO - NU - BO L2 (I): <u>AL</u> - BOL - RA - <u>OL</u> - BA L3 (T): FRE - <u>SA</u> - <u>FE</u> - FER - BRE</p>	<p style="text-align: center;">Sílabas</p> <p>▪ EJ. 4. Directa: <u>ca</u> - che. ✓ Inversa: Li - <u>mon</u> ✓ Trabada: <u>Be</u> - zo. X</p> <p>▪ EJ. 5. L1 (D): <u>MA</u> - <u>NO</u> - SO - NU - BA ✓ L2 (I): <u>BAR</u> - <u>CO</u> - BRA - TO - AR ✓ L3 (T): BRU - <u>JA</u> - <u>BU</u> - BUR - PRU</p>
	<p style="text-align: center;">Rima EJ. 6.</p> <p>L1. <u>Gato</u> -> coche - <u>perro</u> - pato ✓ L2. <u>Diamante</u> -> mariposa - <u>guante</u> - fantasma L3. <u>Estrella</u> -> paella - <u>mochila</u> - uvas X</p>	<p style="text-align: center;">Rima EJ. 6.</p> <p>L1. <u>Botón</u> -> <u>catón</u> - galletas - moto ✓ L2. <u>Tomate</u> -> <u>chocolate</u> - vaca - bicicleta ✓ L3. <u>Ballena</u> -> cometa - pantalón - <u>sirena</u> ✓</p>
	DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD	✓ L1 ✓ L2 ✓ L3 ✓

OBSERVACIONES: