

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y
LAS DIFICULTADES PRESENTES EN EL
CONTEXTO DE LA COVID-19: PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA PARA SU
PROMOCIÓN Y MEJORA EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Autora: Elena Delgado Lobón

Dirigido por: Prof. Dr. D. Juan A. Valdivieso Burón

(Departamento De Psicología)

Curso Académico 2021/2022

RESUMEN

El presente TFG versa sobre una propuesta de intervención logopédica desde el marco de la mención de Audición y Lenguaje, dirigida al alumnado del primer ciclo escolar de Educación Primaria y al alumnado de Educación Infantil, con el objetivo de paliar las dificultades surgidas en la competencia lectoescritora teniendo como referencia la situación pandémica causada por la COVID-19. Para ello, se ha realizado una fundamentación teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y un programa de intervención, basado en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que consta de actividades aplicables de forma integrada dentro del currículo escolar en los niveles mencionados y que atienden a las necesidades educativas en los procesos cognitivos, léxicos, lingüísticos, semánticos, sintácticos y psicológicos.

PALABRAS CLAVE

Lectoescritura, COVID-19, digitalización, alumnado, Lengua Castellana y Literatura, metodología a distancia.

ABSTRACT

This final degree work relates is about a proposal of logopedic educational intervention in the frame of Audition and Lenguaje aimed to first cicle from the Elementary Education students and Child Education students, with the aim to mitigate the difficulties brought about the COVID-19. Therefore, we have made the theoretical grounds about the teaching-learning about the literary skills process and an intervention proyect base on the Information and Comunication Tecnologies use, which is about activities integrated into the schoolar syllabus in the above mencionated levels and which look after to the education needs in the cognitive, léxic, linguistic, semantic, syntactic and psychological process.

KEYWORDS:

Literary skills, COVID-19, digitalization, students, Spanish language and Literature, distance methodology.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 7 |
| 3. OBJETIVOS..... | 9 |
| 4. MARCO TEÓRICO..... | 10 |
| 4.1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA..... | 10 |
| 4.1.1. La lectoescritura en los niveles iniciales del sistema educativo..... | 11 |
| 4.1.2. Métodos o estrategias de enseñanza..... | 14 |
| 4.1.3. Modelo teórico del proceso de la lectura-escritura..... | 17 |
| 4.2. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA..... | 20 |
| 4.2.1. Tipología..... | 22 |
| 4.2.1.1. Dislexia..... | 22 |
| 4.2.1.2. Disgrafía..... | 23 |
| 4.2.2. Instrumentos de evaluación..... | 24 |
| 4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DURANTE LA COVID-19.. | 25 |
| 4.3.1. Definición..... | 25 |
| 4.3.2. Protocolos y normativas de actuación en los centros educativos:..... | 26 |
| 4.3.2.1. Cierre de los centros educativos:..... | 26 |
| 4.3.2.1.1. Consecuencias del cierre de las escuelas..... | 27 |
| 4.3.2.1.2. Consecuencias en el aprendizaje de la lectoescritura:..... | 29 |
| 4.3.2.1.3. Consecuencias en el Desarrollo de la lectoescritura:..... | 30 |
| 4.3.2.1.4. Consecuencias en la Evaluación de la lectoescritura:..... | 32 |
| 4.3.2.2. Regreso a la actividad lectiva presencial..... | 33 |
| 4.3.2.3. Protocolo establecido en el curso 2021/2022..... | 34 |
| 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 35 |
| 5.1. Contexto y destinatarios..... | 35 |
| 5.2. Objetivos generales y específicos..... | 35 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 5.2.1. Objetivos generales..... | 35 |
| 5.2.2. Objetivos específicos | 36 |
| 5.3. Contenidos | 36 |
| 5.4. Metodología..... | 36 |
| 5.5. Temporalización | 37 |
| 5.6. Recursos..... | 37 |
| 5.6.1. Recursos humanos | 37 |
| 5.6.2. Recursos materiales | 38 |
| 5.7. Propuesta de actividades | 38 |
| 5.8. Evaluación | 53 |
| 6. CONCLUSIÓN..... | 55 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 58 |
| 8. REFERENCIAS LEGISLATIVAS | 63 |
| 9. ANEXOS..... | 64 |

1. INTRODUCCIÓN

Como estudiante de último curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, en la mención de Audición y Lenguaje, se desarrolla a continuación el Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG), con el que se pretende dar respuesta a una serie de aspectos teóricos y prácticos directamente relacionados con dicha especialización curricular y profesional, que como se dice en el apartado 6 del artículo 14 del *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*, “tiene como objetivo esencial la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial del Grado”, vinculándose a su vez a una situación excepcionalmente vivida como es la crisis sanitaria de la COVID-19, siendo un tema de interés creciente en el contexto de la investigación educativa y psicológica (Chadd et al., 2021).

Así pues, el TFG se plantea a modo de programa de intervención destinado a mejorar los procesos de lectoescritura en los primeros niveles educativos, siendo este objetivo uno de los principales en las funciones de todo Maestro perteneciente a esta especialidad y que debido a los déficits de la no presencialidad consecuentes de la situación de estado de alarma, así como de los protocolos de prevención y control de la COVID-19 en los centros educativos, se ha visto muy demandado por toda la comunidad educativa (Asri et. al., 2021; Zawadka et. al., 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente TFG consta de los siguientes contenidos:

Primeramente, se expone una justificación de la importancia de esta temática especialmente para el maestro de Audición y Lenguaje, ya que entre sus funciones en un centro educativo se encuentra la atención educativa específica del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, además de colaborar en los procesos de asesoramiento y de evaluación de los mismos. Y es que como consecuencia de la situación socioeducativa generada por la crisis sanitaria de la COVID-19 se ha detectado un incremento de casos en los que se han visto alteradas las competencias lingüísticas en el área de la lectoescritura.

En segundo lugar, se detallan los objetivos que se pretenden conseguir con este TFG, enmarcados siempre con las competencias propias exigidas para la titulación de Maestro de Educación Primaria - mención de Audición y Lenguaje, que se enfocan directamente a la intervención y al diseño de programas de actuación.

En tercer lugar, se ha organizado de forma argumentativa una fundamentación teórica que alude a los ámbitos conceptuales principales referidos tanto a la situación educativa generada por la COVID-19, como a sus consecuencias directas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, centrándose en los primeros niveles educativos.

En cuarto lugar, se detalla un plan de intervención diseñado *ad hoc* que tiene por finalidad paliar las dificultades ocasionadas por la COVID-19 en los procesos de lectoescritura del alumnado, describiendo actividades propias del maestro especialista en Audición y Lenguaje basadas en una metodología online, apoyadas con recursos interactivos y facilitadoras de los procesos de autorregulación.

En quinto lugar, se detallan los procesos, instrumentos y recursos para su evaluación, a base de protocolos y pruebas contextualizadas en el ámbito curricular metodologías de reflexión y análisis por parte del profesorado.

Por último, tras presentar de forma organizada las referencias bibliográficas utilizadas como apoyo directo para el desarrollo del presente TFG, se presentan a modo de anexos, algunos recursos aclaratorios tanto para la parte teórica como para la parte práctica.

2. JUSTIFICACIÓN

El tema elegido se considera pertinente debido a las modificaciones que han podido producirse en las estrategias de lectoescritura a raíz de la situación de no presencialidad e incremento de los escenarios de enseñanza-aprendizaje online inherentes al estado de alarma por la COVID-19.

Debido a la aplicación de los Planes de Contingencia y de Digitalización preestablecidos por los protocolos anti-COVID en los centros educativos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a partir de la publicación del *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, durante los cursos escolares 20/21 y 2021/22 se han aplicado medidas organizativas y pedagógicas que han tratado de compensar los déficits existentes en los procesos de lectura y escritura, ya que no se ha podido llevar a cabo en las aulas procedimientos y metodologías normalizadas de enseñanza-aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura y que han provocado en muchos casos trastornos significativos en las competencias y habilidades en este ámbito (Skar et al., 2021). Así en la *Adaptación del protocolo de prevención y organización del regreso a la actividad lectiva en los centros educativos para el curso escolar 2020/2021, del 6 de julio, al acuerdo 35/2020, de 16 de julio, de la Junta de Castilla y León y al acuerdo 49/2020, de 31 de agosto de la Junta de Castilla y León*, en las aulas de los centros educativos se tomaron medidas que afectaban directamente a las metodologías convencionales de enseñanzas de la lectura y de la escritura, viéndose mermada la presencialidad de los recursos humanos especializados, así como de otro de naturaleza plástica, física o táctil.

Por todo ello, se ha de tener en cuenta los condicionantes curriculares de la lectoescritura en el sistema educativo actual, que según se establece en el marco legislativo de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), para la Mejora de la Calidad Educativa*, debe darse una primera aproximación en el último curso de la etapa de Educación Infantil y efectuarse en el primer curso de la Educación Primaria.

Algunos alumnos presentan dificultades en este desarrollo y necesitan la ayuda de maestros especialistas de Audición y Lenguaje. Estos alumnos se han visto gravemente

afectados durante la situación de la COVID-19, ya que han atravesado un periodo de confinamiento, se han reducido sus relaciones sociales y se han producido cambios en los procesos de enseñanza en las diversas escuelas, siendo específicamente subyacentes a la enseñanza de la lectura las siguientes:

a) Al no existir una presencialidad directa del alumnado en las aulas y, por ende, no haber podido acceder a materiales fungibles de aprendizaje de la lectoescritura (lotos fonéticos, fichas de grafomotricidad...), se han reducido de manera significativa las habilidades alográficas y de los patrones motores.

b) Al no haber ejecutado de manera manual la escritura se han visto significativamente dificultado los procesos de construcción sintáctica y gramatical.

c) Al no ejecutarse de manera conjunta e interactiva cuentos, historias, relatos, así como otras lecturas que forman parte del repertorio habitual del área de Lengua Castellana y Literatura, se han podido ver descompensados los procesos de naturaleza semántica y se ha reducido considerablemente la calidad y el número del léxico.

d) Al llevarse a cabo un proceso de enseñanza de la lectoescritura por parte del profesorado mediante equipos de protección individual (EPI), se ha visto perjudicada la adaptación y la transmisión de las habilidades referidas a la conciencia fonológica, que poseen subyacentes praxias bucofonatorias, emisiones fónicas simbólicas, ritmos, aliteraciones y otros juegos de tipo fonético-fonológico.

Además de toda la problemática concerniente a la enseñanza-aprendizaje en cuanto a la lectura y la escritura, se han visto obstaculizados de manera amplia las estrategias de intervención especializada para la compensación de dichos déficits, especialmente:

a) En los apoyos de tipo motivacional y de regulación para el desarrollo de las tareas, que han ocasionado problemas motivacionales y de afrontamiento a la hora de llevar a cabo las tareas.

b) En la presentación contingente de estímulos visuales y auditivos que permitan un modelado eficaz, claramente desarrollado a través del método de lecturas repetidas.

Esta temática se encuentra entre muchas de las investigaciones de la Psicología de la Educación actual, considerándose un tópico relevante a tener en cuenta y a partir del cual se ha generado un amplio elenco de trabajos (Asri et. al., 2021; Reimers, 2022; Schult et. al., 2022, Sucena et al., 2022).

Por ello, a través de este trabajo, se pretende analizar principalmente los nuevos métodos de enseñanza que emplean los maestros de Audición y Lenguaje a partir de la situación de la COVID-19 que implica una mayor actividad online y mediante soportes informáticos, tecnológicos y virtuales y, en consecuencia, diseñar una propuesta de intervención logopédica ajustada a dicho contexto.

3. OBJETIVOS

Con la realización del presente TFG se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

1º. Analizar teóricamente a partir de la bibliografía existente la situación actual sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura en los primeros niveles de la Educación Primaria generada por la COVID-19. El hecho de haberse incrementado los espacios de aprendizaje virtuales ha podido ocasionar vías diferenciadas de instrucción de la lectoescritura y, por ende, haberse modificado sus estrategias.

De ahí la relevancia de plasmar las variables analíticas de tipo descriptivo y experimental que se han encontrado a partir de diversas investigaciones y, con ello, determinar las peculiaridades de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

2º. Diseñar y, en su caso, desarrollar una propuesta de intervención logopédica que permita compensar los déficits provocados por la situación de no presencialidad en los escenarios educativos e incluso por otros factores personales y/o sociales inherentes a la COVID-19 (aislamiento, ansiedad...).

La situación suscitada por la COVID-19 ha conllevado la aparición de una problemática múltiple, principalmente de tipo escolar, si bien existen factores personales, sanitarios, sociales, familiares... que han podido alterar de manera significativa las estrategias y habilidades de lectura-escritura, especialmente en lo que respecta a su enseñanza-aprendizaje.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

La lectoescritura es un proceso complejo a través del cual se intenta enseñar a leer y a escribir. Algunos estudios comentan la experiencia de los niños con el lenguaje escrito, es decir, si estos saben cómo utilizarlo y están familiarizados con su forma y estructura, tendrán una mejor disposición en el aprendizaje de la lectoescritura.

Ramos-Sánchez (2003) define la lectoescritura como un proceso cognitivo central que a su vez conlleva otros procesos periféricos durante la ejecución de la decodificación y codificación de diversos textos u oraciones.

Como el nombre indica está formado por dos procesos. En primera instancia, la lectura que consiste en realizar una decodificación de los signos escritos, denominados alógrafos para su posterior comprensión de forma contextualizada en una oración o un texto completo. Además, en este proceso el lector incorpora los conocimientos que posee para una mayor y mejor interpretación del contenido que está leyendo.

En segunda instancia, la escritura, que consiste en transmitir información de forma planificada, organizada, con coherencia y cohesión con el objetivo de transmitir un mensaje empleando las palabras adecuadas.

Durante este proceso son necesarias diversas habilidades (González-López, 2020): las de pensamiento, necesarias durante la observación, identificación, comparación o descripción; las lingüísticas, necesarias durante una comunicación en el habla o en una escucha activa; y las informacionales necesarias en la búsqueda de información.

Desde la literatura científica los procesos de lectura se encuentran ligados a los procesos de escritura, de tal modo que ambos tienen una correspondencia biunívoca y recíproca (Graham, 2020). Por esta razón, la enseñanza de estos procesos se ha de llevar a cabo de forma simultánea, a pesar de que ambos tienen diferentes elementos que configuran las vías de desarrollo y de ejecución (Glozman y Savio, 2020).

Garton y Pratt (1991) dan importancia a esta relación ya que el lenguaje oral y escrito están estrechamente ligados, siendo así que el aprendizaje de la lectoescritura

depende de los conocimientos previos que poseen los niños sobre el lenguaje oral y de su desarrollo de la conciencia metalingüística.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura tiene gran importancia, ya que es la base para lograr en un futuro un buen desarrollo académico (Martínez, 2000).

Además, según Marchesi (2005, pp. 15-36) y Ollero (2005, pp. 5-8), el lenguaje escrito es una competencia básica en la construcción de conocimientos y los diversos aprendizajes que se desarrollan a lo largo de la vida.

Debido a esta gran importancia y a multitud de estudios, algunos aportados, por ejemplo, por el laboratorio lectural de la Science Research Association de Chicago, con el fin de fomentar una actitud positiva hacia estos aprendizajes, se han creado multitud de centros para el fomento de la lectura en los jóvenes, en bibliotecas, asociaciones, centros cívicos, fundaciones, etc.

4.1.1. La lectoescritura en los niveles iniciales del sistema educativo

Según diversos autores (Yunga et. al., 2021), la iniciación de la lectoescritura depende de diversos factores, los cuales pueden ser de naturaleza neuropsicológica, lingüística, intelectual, socio-ambiental y emocional.

En algunos casos se defiende la necesidad de la madurez para una mejora en la expresión adulta. Gutiérrez y Díez (2018) y Núñez y Santamarina (2014) indican que la iniciación a la escritura es una forma de comunicación gráfica, que necesita un correcto desarrollo motriz y perceptivo, además de lingüístico y cognitivo. Produciéndose este proceso desde las edades tempranas hasta los 6 años.

Durante la adquisición de la escritura, Benítez y Sánchez (2018) distinguen cuatro fases (ver tabla 1):

Tabla 1

Fases de la iniciación a la escritura

| | NIVELES | DOMINA | NO DOMINA |
|-----------------|-------------------|--|---|
| 1ª etapa | Nivel concreto | Realiza letras y trazos por imitación. | No existen conocimientos. |
| 2ª etapa | Nivel presilábico | Sabe hacer trazos. | No reconoce el significado de las letras. |
| 3ª etapa | Nivel silábico | Lectura silábica de palabras. | No relaciona fonema-grafema |
| 4ª etapa | Nivel alfabético | Establece la relación fonema-grafema y la formación de palabras nuevas a través de la combinación de letras. | |

En cuanto a la iniciación a la lectura, Peláez et al. (2020) defienden que existe un periodo previo de prelectura, basado en la estimulación de este aprendizaje en edades tempranas a través de la lectura de cuentos, la motivación, actividades de percepción auditiva, atención y transmisión de mensajes practicando el dominio del lenguaje, que permita posteriormente al niño codificar, comprender y expresar un mensaje.

Muchielli (1985) también considera que los niños no deben comenzar a leer en edades tempranas ante la complejidad de este proceso. Opina que primero se debe consolidar de un aprendizaje futuro de la lectura, a través del lenguaje hablado, la expresión personal, la socialización, la psicomotricidad, el esquema corporal y la orientación espacio-temporal. Además, mediante esta preparación se intenta prevenir ante los diversos trastornos que puedan poseer los niños. Por ello, este proceso requiere de una gran preparación para garantizar el éxito final.

En el caso del aprendizaje de la lectura, Fernández Pérez y Lebrero Baena, citado por Lobete (2017, p.19), distinguen este proceso en tres fases (ver tabla 2):

Tabla 2

Fases de la iniciación a la lectura

| FASES | | DOMINA |
|----------------|--------------------------------------|--|
| 1ª fase | Fase de sensibilización | Lectura global gracias a un aprendizaje asociativo. Etapa relacionada con el lenguaje oral y escrito. Conciencia fonológica completamente adquirida. |
| 2ª fase | Fase de la funcionalidad | Relación grafema-fonema. Asocia letras, forma y estructura nuevas palabras. |
| 3ª fase | Fase semántica y de destreza lectora | Reconoce la palabra por su estructura ortográfica. Lectura global automatizada |

Además de todas las referencias en la literatura científica anteriores, se ha de tener en cuenta el marco legislativo vigente presente en el sistema educativo que determina los niveles de desarrollo escolar en lo que se refiere a la lectura y escritura. Así, el *REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la EDUCACIÓN INFANTIL*, implanta los objetivos de realizar una iniciación y aproximación a las habilidades en la lectura y la escritura, y el de desarrollar habilidades comunicativas diferentes. Para ello, se fijan los siguientes saberes básicos: el conocimiento de los diversos usos, funcionalidades y significatividad ante diversas situaciones comunicativas, los modelos lectores y escritores referentes, los textos literarios infantiles orales y escritos, y los materiales necesarios.

En cuanto al *REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la EDUCACIÓN PRIMARIA*, consolida todos los conocimientos adquiridos durante el periodo educativo anterior, a través del currículo de Lengua Castellana y Literatura, durante todos los cursos de esta etapa. En este área la enseñanza de la lectoescritura está basada en dar estrategias al alumnado necesarias para la integración en la sociedad actual, haciendo un uso correcto. Este proceso se realiza de forma progresiva, ya que el alumnado comienza con una exploración de la lectura y de la

escritura, y a medida que avanza de curso, se aumenta la complejidad de los conocimientos de la lectoescritura. Por ello, podemos observar en este documento, que existe cierta similitud entre los diferentes cursos, ya que fijándonos en la competencia específica 8, que principalmente se basa en la escucha, lectura y producción de textos, ésta va cambiando su formulación añadiendo una mayor complejidad a medida que ascendemos de ciclo escolar.

4.1.2. **Métodos o estrategias de enseñanza.**

Respecto a la lectura, existen autores que defienden diversas teorías de aprendizaje. Foucambert, citado en Cassany, Luna y Sanz (1994, pp. 44) defiende que la lectura se trabaja sobre lo escrito, extrayendo el significado a través de los signos gráficos, siempre con el fin de obtener información. Debido a esto, cree que es importante crear lectores competentes, a través del desarrollo de competencias para la lectura comprensiva logrando un conocimiento sobre diversos textos y su posterior uso en la interacción social.

Por otra parte, Crowder (1985; citado en Defior, 1995), que estudia el desplazamiento de los ojos durante la lectura, comenta que los lectores realizan diferentes movimientos oculares sacádicos entre los períodos de fijaciones, dependiendo del nivel de lectura que poseen.

En cuanto a la escritura, es un proceso en el que se encuentran implicados diferentes procesos cognitivos.

En el caso del autor Moreno-Núñez (2015), que aporta un enfoque psicomotor y neuropsicológico, la escritura está compuesta por tres etapas: identificación de cada componente, encadenamiento en unidades más complejas y, por último, la automatización.

Desde un enfoque neuropsicológico, Luria (1979) diferencia la escritura en cuatro procesos: reconocimiento de los fonemas, articulación, codificación de los fonemas y análisis secuencial.

En la enseñanza de la lectoescritura, se establece una clasificación de los métodos teniendo en cuenta los procedimientos implicados durante la lectura. Mediante esta clasificación podemos saber, gracias a la autora Castillo (2010), que existen dos métodos

de enseñanza principales, aunque existe uno a mayores que es una interrelación entre estos dos.

El primer método, es el método sintético o silábico. Este se caracteriza por partir de las partes mínimas, como son el fonema, el grafema y la sílaba, después las combina, formando estructuras mayores, como son, la frase u oración y finalmente se forma un texto completo. A través de este método, se reconocen los signos y se asigna su sonido correspondiente a cada uno de ellos. De esta forma, los alumnos aprenden todas las letras y su correspondiente fonema, formando variedad de combinaciones entre las consonantes y las vocales.

A su vez, existen diferentes variedades metodológicas en esta estrategia, que son los métodos alfabéticos, fonéticos y silábicos.

En el método alfabético o grafemático el alumnado aprende a leer a través del reconocimiento de cada letra del alfabeto y su correspondiente nombre, para después formar sílabas, combinándolas.

En segundo lugar, está el método fonético o fonológico. A través de este método, los alumnos aprenden el fonema de las letras individualmente, ayudando a su posterior lectura cuando formen sílabas.

Por último, está el método silábico, que como su denominación indica se parte de la sílaba de forma mecánica, ya que el alumnado debe memorizar la lectura de la sílaba.

Existe un método de lectoescritura, ideado por López (2018), denominado FAS, que consta de una mezcla de los tres métodos mencionados anteriormente. Este método requiere de unas condiciones específicas en el alumnado, que son la capacidad de una buena respiración, una buena hidratación, tener un vocabulario suficiente, saber hablar, escuchar y ver, tener la psicomotricidad desarrollada, el uso de habilidades de pensamiento, informacionales, lingüísticas, psicomotrices y emocionales, y la práctica de la lectura.

El segundo método es el global o analítico, completamente opuesto al sintético, ya que la lectura comienza por las máximas partes, desde el texto, a la oración y la palabra, y por último las sílabas, las letras y los sonidos.

En la década de 1920, el mayor difusor de este método, denominado ideo-visual, fue Decroly (1927), quien se preocupaba por la percepción visual de los grafemas para descifrar los textos. De esta forma, este autor pretendía dar un significado global a los diferentes textos, para poder compararlos entre ellos y reconocer los diferentes elementos que los componen.

Por último, está el método mixto, que trata de unir los dos métodos anteriores, aprovechando las ventajas de ambos. Este consiste en analizar los textos de forma global para conocer su composición y a su vez realizar un aprendizaje sistemático de las partes mínimas, como son las letras y las sílabas.

Un método de este tipo es el fonético o fonológico que consiste en reconocer los fonemas o sonidos de una oración y posteriormente relacionarlo con los grafemas correspondientes a ese sonido.

Todos estos métodos se pueden observar en la siguiente figura:

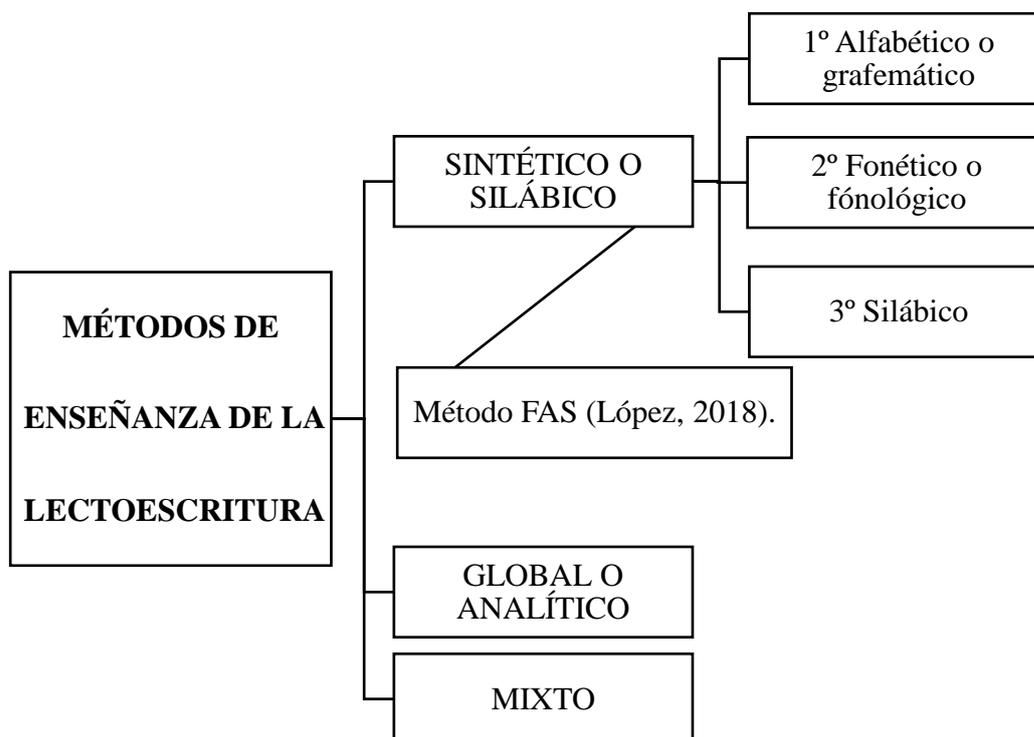


Figura 1. *Métodos principales en enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Castillo, 2010).*

4.1.3. Modelo teórico del proceso de la lectura-escritura.

Cuando un lector lee un mensaje, desde el enfoque del Procesamiento de la Información, se producen una serie de subprocesos encargados de diferentes funciones, desarrollados a continuación.

- Proceso perceptivo: durante la comprensión lingüística, los órganos sensoriales empleados principalmente son los visuales, los auditivos y los táctiles. A través de los sentidos, se produce la identificación de letras, basado en reconocer los signos gráficos que aparecen en el texto. Existen varias hipótesis durante este proceso.

Según Cuetos (1990) la extracción de la información de los textos está determinada por dos factores: las fijaciones que se realizan durante el texto en cada movimiento sacádico y la información recogida durante cada fijación. Este autor defiende lo que él denomina “el efecto palabra”, que consiste en que es más fácil reconocer una letra cuando esta forma parte de una palabra que cuando está aislada. Esta teoría se ve apoyada por el autor Cattell (1886; citado por Cuetos, 2010), denominándolo “reconocimiento global”.

En desacuerdo con esta idea, nos podemos encontrar a otros autores, como son Gough (1972), que defiende que la lectura de letras es un proceso serial de izquierda a derecha, y Massaro (1975), quien dice que todas las letras de la palabra se procesan simultáneamente en paralelo.

- Acceso al léxico: consiste en el reconocimiento de palabras. En este proceso, Coltheart (1992, citado por Bermeosolo, 2006) diferenció entre dos rutas:

MODELO DUAL O DE DOBLE RUTA DE COLTHEART

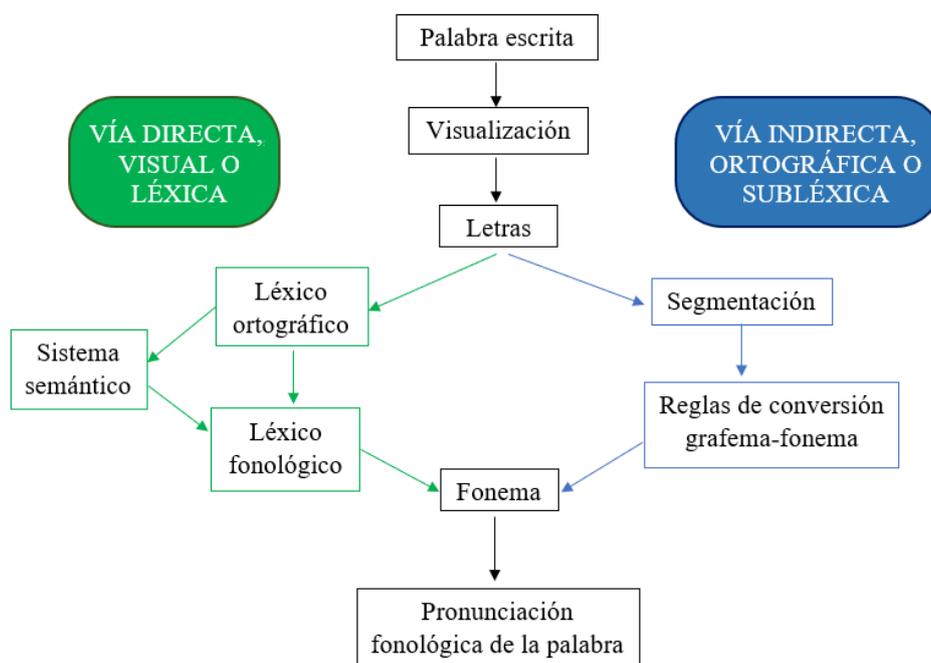


Figura 2. Modelo de doble ruta de Coltheart.

Este modelo de doble ruta permite analizar que vía emplean los lectores, dependiendo de su nivel lector. Siendo esto así, que los lectores principiantes emplean la vía subléxica, es decir realizan un proceso serial ya que primero aplican las reglas de conversión grafema-fonema, para posteriormente pronunciarla. En cambio, los lectores más expertos aplican la vía léxica, ya que es más rápida porque directamente recuerdan el significado de la palabra y automáticamente la pronuncian.

- **Procesamiento sintáctico:** consiste en realizar un análisis de la estructura de la oración asignando una función a cada palabra que la compone para relacionarlas entre ellas. Esto permite construir oraciones de forma estructuradas.

- **Procesamiento semántico:** basado en extraer el significado de la oración o del texto e integrar los conocimientos que posee el lector. Además, el lector crea un esquema mental del contenido del texto.

El proceso de la escritura está compuesto por una serie de operaciones cognitivas que realizamos automáticamente, tras dedicar bastante tiempo a practicarlos. En esta actividad están una serie de procesos cognitivos implicados, algunos similares a los de la lectura, que a continuación comentaré:

- Planificación del mensaje, a través de tres etapas: generar información sobre el tema a escribir, seleccionar los contenidos más relevantes y organizarlos y establecer unos criterios de revisión analizando si el texto se ajusta a lo solicitado.
- Construcción de las estructuras sintácticas, dependiendo de tres factores: el tipo de oración que se emplea, según la teoría generativista se realiza un mayor uso de las oraciones afirmativas que las negativas o pasivas; la colocación de las palabras funcionales; el contexto y la pragmática.
- Selección de las palabras: se realiza una selección automática de la palabra que más se ajusta al concepto. Para ello se activan los grafemas a través de las dos vías. En este caso la vía subléxica se emplea en los idiomas ortográficamente transparentes, con las pseudopalabras, es decir palabras que no existen, o con aquellas que son desconocidas para el escritor. Por otra parte, la vía léxica se encarga de activar la representación ortográfica para formar los signos ortográficos.
- Procesos motores: consiste en seleccionar los alógrafos correspondientes al concepto que se quiere transmitir, para posteriormente realizar en el papel los grafos con unos movimientos coordinados determinados.

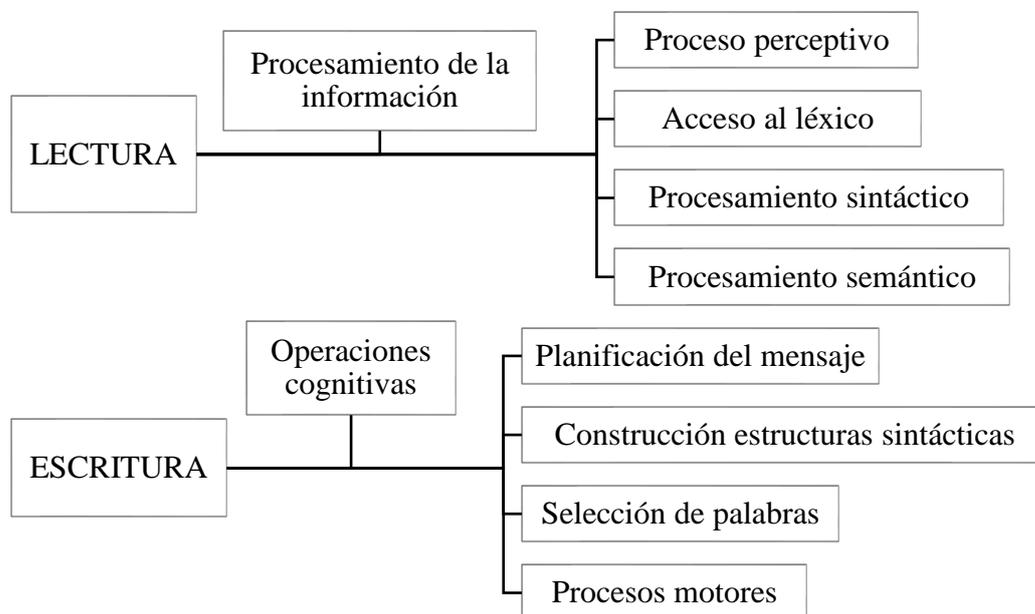


Figura 3. Modelo teórico del proceso de la lectoescritura.

4.2.DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Cuando los alumnos no presentan una evolución en el aprendizaje de la lectura o la escritura correspondiente a su edad y/o nivel de inteligencia, podríamos encontrarnos con un alumno diagnosticado con un Trastorno específico de aprendizaje.

Estas dificultades del aprendizaje se suelen manifestar durante los primeros años escolares y para que los alumnos sean diagnosticados de esta forma se emplean los criterios de la American Psychiatric Association (APA) que se incluyen en la guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5-TR (2022) de esta asociación, siempre basándonos en el historial sobre el desarrollo, médico, familiar, educativa, los informes escolares y la evolución psicoeducativa del alumno.

Según el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR), empleándose en un contexto clínico, estos trastornos se contemplan en el grupo de los Trastornos del Neurodesarrollo, agrupándose en la categoría de Trastorno Específico del Aprendizaje.

Debido a este diagnóstico, se debe hacer, a los alumnos que presenten estas dificultades, registros en las áreas académicas y en las subaptitudes alteradas, especificando las afectaciones que tengan. Además, se especificará la gravedad, según se considere leve, moderada o grave, en función de la necesidad de apoyo que precise.

Se considera leve si el alumno se ve afectado en uno o dos dominios académicos levemente, pero puede compensarlos con los apoyos proporcionados. Sería moderado si las dificultades que presenta el alumno afectan uno o más dominios académicos y este es eficaz en su logro con apoyos e intervalos intensos de enseñanza. Finalmente, se considera grave, si se ven afectados varios dominios académicos y es bastante improbable que el alumno logre estas habilidades, a pesar de las adaptaciones y los apoyos empleados.

Los alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje (Núñez, 2015) se caracterizan por presentar dificultades en áreas como son la lectura, la expresión escrita y las matemáticas, para realizar operaciones aritméticas sencillas o tener un razonamiento matemático correcto.

Los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura generalmente tienen desde 9 o 10 años. Se caracteriza a estos alumnos, especialmente porque suelen cometer errores en la lectura o en la escritura de forma regular o persistente, presentan errores de tipo ortográfico, de conversión grafema-fonema, relacionados con la separación de palabras y errores de expresión o comprensión.

Otro documento, que se tiene en cuenta en el ámbito clínico, es el *CIE-10-ES Diagnósticos*, que es la *traducción de la Modificación Clínica de la Clasificación Internacional de Enfermedades, 10ª revisión publicada por el Gobierno de los Estados Unidos (EEUU)*. La versión original fue publicada por el Centro Nacional de Estadísticas de Salud (NCHS), perteneciente al Departamento de Salud del Gobierno Federal de EEUU (DHHS).

Este documento ha sido actualizado y revisado por la Unidad Técnica CIE-10-ES y publicada por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social y en él se establece una gran clasificación por orden alfabético de todas las enfermedades, estableciendo una serie de códigos que faciliten la búsqueda.

En el caso de los alumnos en los que se basa este trabajo, se encuentran recogidos en el capítulo 5, Trastornos Mentales, del Comportamiento y del Desarrollo Neurológico, en concreto se ubican en la sección F 81, de los Trastornos específicos del desarrollo de habilidades escolares, que recogen los Trastornos específicos para la lectura y otros trastornos, que es el Trastorno de expresión escrita.

Por otra parte, en el ámbito educativo se debe tener en cuenta la *Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León*, mayormente conocida como ATDI. Esta instrucción establece una clasificación, teniendo en cuenta las dificultades educativas de cada alumno escolarizado y de esta forma emplear una metodología de enseñanza adaptada a su situación, de la manera más estimulante y favorecedora para cada alumno.

En concreto, el alumnado al que está dirigido la intervención planteada en este TFG, se encuentra recogido en el grupo 4 asignado a aquellos alumnos cuya tipología es de Dificultades de Aprendizaje. En este caso la categoría es de lectura y escritura.

4.2.1. Tipología

4.2.1.1. Dislexia

La dislexia es el Trastorno Específico del Aprendizaje más frecuente en los alumnos, con una incidencia en educación primaria y secundaria entre 5% y 10% en España, según American Psychiatric Association, (2009, citado por Lorenzo, 2017). Según De la Peña (2012, citado por Álvarez et al., 2018), la dislexia es un síndrome neuropsicológico de origen neurobiológico, resultado de la interacción genética-ambiente.

La etiología de este trastorno se desconoce, pero gracias a diversas investigaciones (Rivas y López, 2015) se han obtenido cuatro líneas principales. Los estudios neurológicos han observado alteraciones morfológicas en el cerebro, que causan la falta de dominancia hemisférica, viéndose afectados en los cambios de orientación y en la posición de letras y sílabas; una menor tasa de procesamiento lingüístico en el hemisferio izquierdo; y un funcionamiento deficitario del hemisferio derecho en comparación con el izquierdo, observándose dificultades en el procesamiento fonológico y en la velocidad del procesamiento visual.

A través de los estudios neurofisiológicos, que emplean técnicas electromagnéticas y de neuroimagen, se ha observado que las personas disléxicas durante la ejecución de diversas tareas no léxicas, áreas del cerebro se sobreactivan, mientras que otras presentan una falta de activación, evidenciado por Blau et al. (2009) como un déficit en la integración neuronal de letras y sonidos.

También se han realizado estudios cognitivos, obteniendo cuatro factores principales: los perceptomotrices, intervienen en la motricidad, coordinación y la percepción de formas; los mnésicos, se ve afectada la memoria a corto plazo; los déficits en las habilidades de procesamiento fonológico, en la representación de los sonidos; y los psicolingüísticos, responsables de los déficits en la recepción, organización y expresión lecto-escritora.

Por último, los estudios genéticos y epidemiológicos defienden que estas dificultades se puedan heredar.

Mera-Rodríguez y Moya-Martínez (2019), diferencian diferentes tipos de dislexia, detallados en la tabla:

Tabla 3

Tipos de dislexia

| | | |
|---|------------------------|---|
| Dislexia adquirida: causada por una lesión cerebral | Fonológica o indirecta | Dificultad en el uso de la ruta fonológica o indirecta. |
| | Superficial | Dificultad en el uso de la ruta visual o léxica |
| | Mixta o profunda | Dificultad en el uso de ambas rutas |
| Dislexia evolutiva o de desarrollo: presenta dificultades para conseguir una adecuada destreza lectora | Fonológica o indirecta | Mayor empleo de la ruta visual, a través de la lectura global, sin segmentación en fonemas. Gran dificultad en la lectura de pseudopalabras. |
| | Superficial | Mayor empleo de la ruta fonológica. Realizan segmentación silábica en la lectura. |
| | Mixta o profunda | Dificultad en el empleo de ambas rutas. |

4.2.1.2. **Disgrafía**

La disgrafía hace referencia a las dificultades específicas en los procesos de escritura. Tomando como referencia el DSM-5-TR (2022), se entiende como trastorno de la lectoescritura cuando la habilidad escritora del alumnado está afectada e interfiere significativamente en el rendimiento académico o en la vida cotidiana, pudiendo producirse un desfase con la edad del alumno, su escolaridad propia a su edad y a su cociente de inteligencia.

Gracias a autores como Gargot et al. (2020) podemos saber que a pesar de que la adquisición formal de la escritura comienza a la edad de cinco años, existen un porcentaje de entre el 5% y 10% de alumnos que no alcanzan su automatización.

En cuanto a la etiología Galve y Ramos (2017), diversas causas de este trastorno, dependiendo los componentes que se encuentren alterados. Existen causas con base congénita y evolutiva, debido a anormalidades neurológicas en el cerebro. Estas causas de carácter madurativo son los trastornos de lateralización, de eficiencia psicomotora (motricidad débil, dificultades en el equilibrio, hipercinéticos...) y trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices (déficits en organización perceptiva, estructuración y orientación espacial y esquema corporal). Esta sintomatología podemos

observarla cuando el alumnado se enfrenta a tareas lectoescritoras, de concienciación fonémica, de asociación fonema-grafema.

También podemos observar una serie de causas pedagógicas, debido a la rigidez en el sistema de enseñanza cuando esta no es individualizada o la atención no es personalizada; a un proceso de adquisición de destrezas motoras deficiente, unos materiales inadecuados o a causa de unos diagnósticos erróneos o imprecisos.

Este trastorno tiene gran similitud con la dislexia, ya que provoca importantes consecuencias en el alumnado que lo presenta, como es la pérdida de interés por lo escolar, un bajo rendimiento e incluso alteraciones emocionales como son la ansiedad, el estrés, una baja asertividad o un pobre autoconcepto, que pueden derivar en el aislamiento del alumno.

Para establecer una correcta intervención es conveniente saber que procesos de la escritura son los que están afectados, por ello Oiharbide e Lizundia (2019) diferencian en dos tipos de disgrafías: centrales y periféricas. Aunque, como podemos ver en la tabla 4, ubicada en el anexo 1, estos autores establecen una categorización dentro de estos dos tipos principales.

4.2.2. Instrumentos de evaluación

Autores como Cuetos et al. (2015) recomiendan detectar de manera temprana estos trastornos al alumnado, para evitar el fracaso escolar y la pérdida de autoestima. Para realizar un correcto diagnóstico, el Equipo de Orientación del centro escolar al que pertenezca el alumno, emplea los siguientes instrumentos de evaluación:

En primera instancia, se debería emplear la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V (WISC-V, 2014). Esta prueba está dirigida a niños de los distintos niveles de la educación obligatoria, comprendida entre los 6 años hasta los 18 años. En ella se realizan diversas pruebas para analizar habilidades intelectuales generales, como son la comprensión verbal, visoespacial y el razonamiento fluido, y habilidades de procesamiento cognitivo, que son: la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento.

TALE (Toro y Cervera, (2015). Es un Test de análisis de lectoescritura, que evalúa los niveles generales de la lectoescritura durante el proceso de adquisición de estas conductas. Está dirigido a niños de las distintas etapas educativas de toda la enseñanza obligatoria (desde 6 a los 18 años). Las pruebas que se realizan son de lectura (de letras,

sílabas, palabras y de comprensión lectora) y de escritura (copia, dictado y escritura espontánea).

Becole-R (Galve Manzano, J. L., 2020). Esta prueba está dirigida a alumnos desde el 3º curso de Educación Primaria hasta 1º de Educación Secundaria. En ella se evalúa el funcionamiento de los principales procesos que intervienen en la lectoescritura, a nivel léxico, sintáctico, semántico y textual, y la detección de errores.

PROESC (Cuetos et al., 2004) es una batería de evaluación de los procesos de escritura, dirigida al alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria. En él se analizan los siguiente aspectos: el dominio de las reglas ortográficas, de acentuación y de conversión fonema-grafema, el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación, el conocimiento de la ortografía arbitraria y la planificación de textos narrativos y expositivos.

PROLEC-R (Cuetos et al., 2014) es una batería de evaluación de los procesos lectores, dirigido para todos los niveles de Educación Primaria. En él se evalúan: la identificación de letras (nombre o sonido de las letras e igual-diferente), los procesos léxicos (lectura de palabras y pseudopalabras), los procesos gramaticales (estructuras gramaticales y los signos de puntuación), los procesos semánticos (comprensión de oraciones, textos y oral).

4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DURANTE LA COVID-19

4.3.1. Definición

La COVID-19 es una enfermedad vírica que surgió en diciembre de 2019 en la provincia de Hubei, en China. Esta enfermedad causó un brote de un nuevo virus denominado SARS-CoV-2, que posteriormente se denominó internacionalmente COVID-19. El Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional lo declaró una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional. Debido a esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo declaró una pandemia global el 11 de marzo de 2020.

En concreto, el Gobierno de España adoptó el *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, viéndose las adaptaciones tomadas en la sociedad explicadas en el apartado siguiente.

4.3.2. **Protocolos y normativas de actuación en los centros educativos:**

Durante esta pandemia de COVID-19 en España, se han producido seis periodos diferentes, desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad, produciéndose diferentes situaciones educativas para adaptarse a la situación.

Las medidas tomadas se centraban en tres ámbitos de actuación: despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, a través del uso de diversos formatos y plataformas (con o sin uso de la tecnología); el apoyo y la movilización del personal y de las comunidades educativas; y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes.

La situación producida durante este periodo de pandemia se explica a continuación.

4.3.2.1. **Cierre de los centros educativos:**

Durante el estado de alarma se estableció, en el curso escolar 2019/2020, según la *Instrucción de 17 de abril de 2020, de la Dirección General de Centros, por la que se establece la planificación y ordenación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso académico 2019-2020*, el cierre masivo de las actividades presenciales educativas para así evitar la propagación del virus.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha comunicado que, a mediados de mayo de 2020, 1200 millones de estudiantes, incluyendo todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela.

Este cierre fue muy prolongado en España provocando grandes impactos en el desarrollo de los niños a causa de las desigualdades sociales, por los diferentes recursos materiales, digitales y personales que existen en cada familia y su entorno. También ha

causado un aumento de las tasas del abandono escolar, ya que, en estas familias con problemas financieros, los niños tienen que trabajar para ayudarles económicamente.

Aunque a nivel sanitario se ha comprobado, que los niños y los adolescentes tienen menores probabilidades de sufrir esta enfermedad y presentan un cuadro de infección leve o asintomática. En España, la Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica, ha recogido que los casos confirmados correspondientes a la población de entre 0 a 19 años ha sido de un 1,37% sobre el total.

Además, se ha observado que las escuelas no eran espacios de gran propagación del virus por ello se han tomado las correspondientes decisiones de cierre o apertura que se han producido. Siempre siguiendo los protocolos acordados por los Ministerios de Sanidad y de Educación y Formación Profesional.

4.3.2.1.1. **Consecuencias del cierre de las escuelas**

Este cierre fue muy prolongado en España provocando grandes impactos en el desarrollo de los niños a causa de las desigualdades sociales, por los diferentes recursos materiales, digitales y personales que existen en cada familia y su entorno. Por ello la UNESCO (2020) ha estudiado los aspectos de la vida de los alumnos que se han visto afectados.

El principal aspecto afectado ha sido el aprendizaje, ya que se ha visto interrumpido. Esto ha provocado un aumento del aislamiento social, ya que las escuelas no son únicamente un espacio de aprendizaje, sino que también sirve para que los alumnos interactúen y se produzca un contacto social, muy importante para el aprendizaje y el desarrollo.

A causa de este cierre también han aumentado los casos de desnutrición infantil, ya que muchas familias dependen de las ayudas escolares, proporcionándoles comidas gratuitas, como puede ser en los comedores escolares, o descuentos para que tengan una alimentación y nutrición saludable. Para combatir esta situación se creó el *Real Decreto-Ley 7/2020, de 12 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes para responder al impacto económico del COVID-19*, recogiendo el derecho básico de la alimentación para aquellos niños que estaban en situación de vulnerabilidad y se vieran afectados por el cierre de los centros educativos.

Además, ha causado un aumento de las tasas del abandono escolar, ya que, en estas familias con problemas financieros, los niños tienen que trabajar para ayudarles económicamente. Relacionado con este aspecto se ha visto afectada la educación de las niñas y de las mujeres jóvenes, ya que se ha observado un grave aumento de los casos de violencia de género, siendo más vulnerables al matrimonio infantil, el embarazo precoz y forzado, y a la explotación.

Por último, la pandemia también ha afectado a la capacidad de trabajo de los padres y las madres, ya que muchos dependen de las escuelas para trabajar. En países como Francia, Alemania, Italia, Reino Unido y EE. UU un 60% de los padres no han podido encontrar alternativas para los colegios. Por el contrario, hay otros padres que han podido faltar al trabajo para cuidar de sus hijos, traduciéndose en un aumento de los costes económicos, a causa de las pérdidas salariales y el impacto negativo en su productividad.

Además, la presión hacia los padres y las madres se ha visto intensificada porque no han estado preparados para ayudar a sus hijos en su aprendizaje en el hogar, aumentando su estrés. En algunos casos, los padres han pedido ayuda a los docentes y compartido su estrés y confusión ante la nueva situación, ya que ambos agentes no estaban muy seguros de su tarea y del uso de las diversas plataformas de aprendizaje.

A su vez, esto ha causado una tarea estresante para los docentes, ya que en algunas ocasiones las familias podrían sobrepasarse a través de la comunicación virtual, ya que no existía un horario escolar establecido para realizar consultas o dudas.

Por ello, en España se estableció el *Real Decreto-ley 8/2020, de 17 de marzo, de medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19*, a través del cual se aprueban medidas ante situaciones excepcionales, como por ejemplo el Plan MECUIDA, que permite la conciliación familiar con el trabajo para aquellos familiares y/o tutores que lo necesiten, pudiendo adaptar o reducir su jornada laboral.

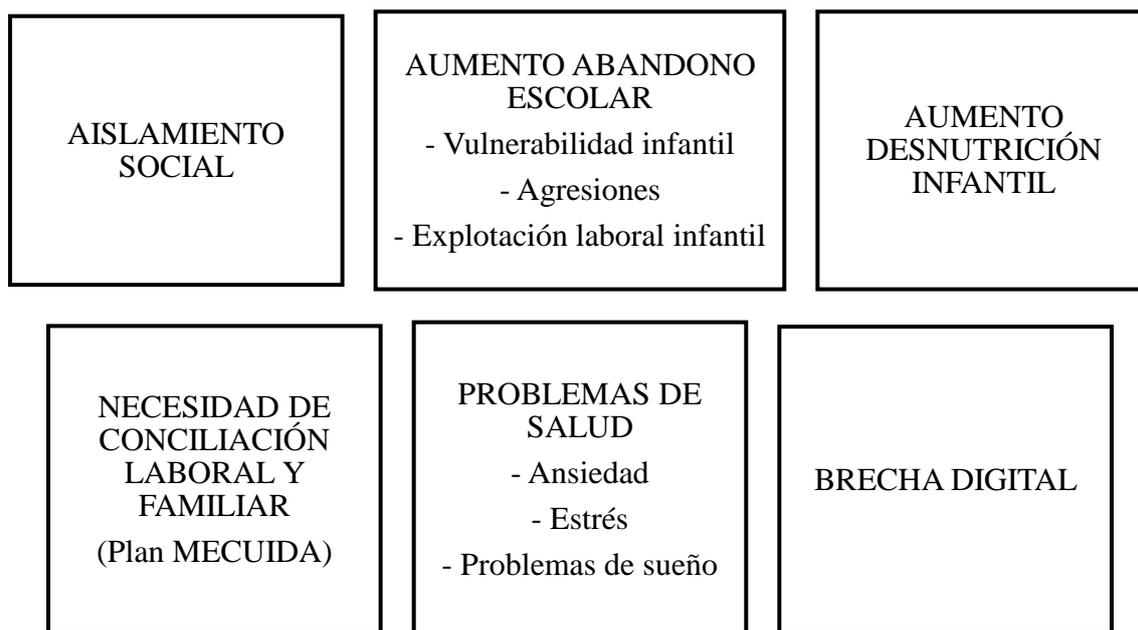


Figura 4. Consecuencias en España de la situación económico-social causadas por la situación de COVID-19.

4.3.2.1.2. Consecuencias en el aprendizaje de la lectoescritura:

El cierre de las escuelas ha provocado que la impartición de las lecciones fuera en línea durante las temporadas de confinamiento. Gracias a los estudios de la UNESCO (2020), podemos saber que las categorías de enseñanza que se han utilizado, ordenadas de mayor a menor importancia en Europa, han sido a través de la modalidad online, la televisión, el papel y por último la radio. Además, han podido percatarse de la existencia de la brecha digital, entre países de grandes y bajos ingresos, existiendo familias desfavorecidas con acceso limitado a servicios domésticos básicos como son la electricidad, la falta de infraestructura tecnológica y los bajos niveles de alfabetización digital entre estudiantes, padres y maestros.

Los docentes han tenido que emplear metodologías TIC para continuar con su enseñanza a distancia pese a las circunstancias de confinamiento. Durante este periodo ha sido de gran importancia la implicación de las familias en el uso de los recursos digitales.

Centrándonos en el ámbito de Audición y Lenguaje, durante la pandemia se han realizado propuestas para ejecutar un aprendizaje inclusivo para los estudiantes con discapacidad. Estos estudiantes han tenido mayores barreras ante esta situación ya que no poseían el equipo necesario, los materiales accesibles o los apoyos necesarios que les

permitía seguir programas en línea. Por ello, se han mejorado las funciones de accesibilidad, como la narración de audio, el video en lenguaje de señas, el texto simplificado y les han proporcionado dispositivos de asistencia. En algunos países también se han realizado visitas domiciliarias para aquellos niños con discapacidades que necesiten rehabilitación, tanto para la terapia física como el habla.

Gracias a estudios recientes (Bravo et al., 2021) podemos saber que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura se han empleado aplicaciones como WhatsApp u otras redes sociales como Microsoft Teams, Kayzala, Telegram o las propias páginas web de los centros escolares. Estas aplicaciones han servido principalmente para continuar la comunicación con las familias, permitiendo enviarles vídeos explicativos, grabaciones de voz y enlaces a aplicaciones, documentos o actividades interactivas educativas para apoyar el aprendizaje en el hogar.

Algunos docentes también establecieron clases virtuales a través de videollamadas, permitiendo un contacto en directo y sin mascarillas, ya que todos los participantes continuaban confinados.

Esta metodología ha causado que el proceso de aprendizaje de la escritura se haya visto afectado gravemente, ya que la adquisición de los alógrafos se ha visto dificultada al emplear recursos digitales, evitando la escritura tradicional con papel y lápiz. Causando un aprendizaje tardío de la representación de las diferentes grafías porque no se han trabajado los movimientos motores coordinados.

También se ha visto afectado gravemente las conversiones grafema-fonema, ya que el alumnado necesita ver como el docente pronuncia las diversas palabras y los movimientos que realiza con la boca cuando habla, por ejemplo, al realizar un dictado.

4.3.2.1.3. **Consecuencias en el Desarrollo de la lectoescritura:**

El procesamiento de la información de la lectoescritura se ha visto gravemente afectado, principalmente en el proceso perceptivo, en concreto en la identificación de letras, ya que el uso de mascarillas ha incrementado la lectura labial que realizan los alumnos cuando un docente explica algo o realiza alguna tarea.

En relación con este problema, también se ve afectado el procesamiento en la selección de palabras, ya que, durante la escritura, según el modelo de Coltheart se emplea la vía léxica para aplicar las reglas ortográficas. Esto se vería afectado, por ejemplo, durante un dictado, ya que los alumnos observan como su docente realiza movimientos labiales correspondientes a cada fonema, indicando las diferentes reglas ortográficas, permitiéndoles de esta forma realizar los alógrafos correspondientes a cada grafema. Este proceso se ha visto interrumpido gravemente debido al uso de mascarillas y a la docencia online, que como he comentado anteriormente ha sido a distancia.

Por otra parte, se ha podido ver un aumento de la motivación por la lectura ya que, al emplear recursos tecnológicos, los alumnos muestran un mayor interés por esta actividad a través de esta metodología, siempre teniendo en cuenta la gran implicación que han tenido las familias en este proceso.

El procesamiento sintáctico, relacionado con la organización y estructura de las oraciones, y el procesamiento semántico, basado en la extracción del significado oracional, se han visto interrumpidos durante esta temporada, ya que como he comentado anteriormente se ha producido un aislamiento social, en el que se han visto gravemente afectadas las interacciones sociales debido a su reducción. El alumnado únicamente ha podido relacionarse cara a cara con su círculo más cercano y de forma virtual con algunos compañeros y/o familiares cercanos. Esto ha producido un déficit en la planificación de la información que se quiere producir.

También se han visto gravemente afectados los procesos motores. Esto se ha debido a que durante este periodo de confinamiento se ha utilizado principalmente las TICs, disminuyendo el aprendizaje tradicional de la escritura con lápiz y papel, y aumentando las actividades interactivas a través de tablets, ordenadores y/o teléfonos móviles.

4.3.2.1.4. **Consecuencias en la Evaluación de la lectoescritura:**

Durante este periodo de confinamiento, los docentes han realizado una evaluación de forma continua, aportando feedbacks al alumnado a través de las TICs, mediante diversos recursos digitales, wikis, plataformas virtuales o portales educativos como pueden ser las propias páginas de los centros educativos o los grupos creados en Microsoft Teams.

De forma más general se han podido emplear algunas plataformas para realizar cuestionarios o exámenes virtuales, como pueden ser Kahoot, Quizizz, portafolios digitales, Google Forms; o incluso vídeos interactivos empleando EDpuzzle, eduCanon, Playposit o Hapyak.

Además, todos estos recursos son instrumentos de autoevaluación, ya que mediante su corrección el alumno está aprendiendo y es consciente de cómo ha sido su aprendizaje, fomentando su responsabilidad en los estudios y su autonomía.

Tomando como referencia el artículo de Heredia-Ponce et al. (2019), estas técnicas debemos emplearlas para realizar una evaluación de los hábitos lectoescritores que realiza el alumnado y que sirva como un método para fomentar el trabajo que han realizado, generándoles satisfacción, superación de logros y así vean la actividad de la lectoescritura como un entretenimiento.

Otro recurso innovador han sido las tabletas gráficas, que permiten escribir en la pantalla y que los alumnos lo visualicen. Estas tabletas tienen un lápiz óptico que permite escribir en ella y se reproduce en la pantalla del ordenador, facilitando la escritura manual. Esto permite un apoyo en las explicaciones del profesor, ya que ayuda a los alumnos a entender la explicación de forma visual. Tras instalar un programa que comunique la tableta con el ordenador, permite tener una pizarra como las tradicionales que hay en los aulas, pero en este caso de forma virtual.

También se han empleado las grabadoras de voz como recurso en la evaluación de la lectura, permitiendo la escucha de la lectura las veces que sean necesarias.

4.3.2.2. **Regreso a la actividad lectiva presencial**

La Junta de Castilla y León, en el curso escolar 2020/2021, a través del *Acuerdo 29/2020, de 19 de junio, por el que se aprueba el Plan de Medidas de Prevención y Control para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19*, estableció el siguiente protocolo:

- Grupos estables de convivencia: en todos los niveles de Educación Infantil y para el primer curso de Educación Primaria, limitando el ratio a 25 alumnos por clase. Estos grupos tenían mayor libertad, ya que no era necesario respetar la distancia de seguridad, ni emplear la mascarilla.

- Grupos a partir del segundo curso de Educación Primaria, no podían superar los ratios establecidas, debían respetar la distancia de seguridad mínima de 1,5m y era obligatorio el uso de mascarilla.

- Uso de mascarillas para todas el personal del centro, excepto las características anteriormente mencionadas, personas con discapacidad o con situación de dependencia, o aquellas personas con dificultades respiratorias. Además, los centros escolares contaban con mascarillas, proporcionadas por la Consejería de Educación. Una innovación clave para los niños con discapacidad auditiva ha sido el uso de mascarillas transparentes, ya que la lectura labial es una apoyo para el lenguaje de señas.

- Ventilación periódica en el aula durante 10 y 15 minutos, en el comienzo y en el final de la jornada, al finalizar cada periodo lectivo y durante el recreo. Además, las puertas pertenecían abiertas durante la jornada.

- Llegadas y salidas de los alumnos escalonadas, con horarios establecidos para evitar aglomeraciones.

- Desinfección y medida de temperatura al comenzar las jornadas lectivas. Esta desinfección también se realizaba ante cualquier contacto, aunque era mínimo ya que se evitaba compartir materiales entre el alumnado. Si se producían intercambios, los materiales debían ser desinfectados antes y después de su uso.

- Las reuniones con las familias eran de forma telemática o telefónica, ya que los accesos de personas ajenas al centro eran limitadas.

- La utilización de aulas específicas era mínima, para limitar los desplazamientos en el edificio. En el caso de que se utilizara un aula diferente a la asignada a un grupo, debía ser desinfectada y ventilada tras su uso.

- En los recreos, se evitó la interacción entre diferentes grupos de convivencia, se evitó los juegos de contacto y el empleo de elementos fijos, como bancos, juegos, etc.

Además, se debía tener en cuenta las medidas de prevención básicas, como cubrirse la nariz y la boca con un pañuelo al estornudar o toser y desecharlo a la basura, o emplear la parte interna del codo, y evitar tocarse los ojos, la nariz o la boca.

Para aquellos posibles casos de COVID-19, se habilitaron una sala de uso individual en los centros escolares, con una ventilación adecuada. El equipo directivo se ponía en conocimiento del caso y contactaba con la persona asignada a su cuidado para que viniera a recogerle, informándola que debía contactar con su centro de salud correspondiente. En el caso de que el alumno fuera positivo en Covid-19 permanecía en un período de cuarentena domiciliaria durante 10 días, desde el último contacto. Esta situación es la misma para el personal del centro, y únicamente podrán reincorporarse al centro educativo con el alta médica.

Anteriormente, los contactos estrechos o los grupos burbuja de la escuela a un alumno o docente con sintomatología positiva en COVID-19, realizaban la cuarentena correspondiente. Durante este periodo de cuarentena, la enseñanza continuaba de forma telemática, a través de diversas plataformas digitales.

Esta situación ha cambiado con la aparición de las vacunas, ya que únicamente faltan a la escuela aquellas personas que presenten un diagnóstico positivo en las pruebas de COVID-19.

4.3.2.3. **Protocolo establecido en el curso 2021/2022**

Este curso escolar 2021/2022 comenzó siguiendo las mismas medidas mencionadas anteriormente del curso 2020/2021.

Pero este protocolo de organización y prevención en los centros educativos de castilla y león para el curso escolar 2021/2022, ha sido actualizado este 20 de abril de 2022.

Se continuarán con las medidas de años anteriores. Por otra parte, aparecen cambios, ya que en esta modificación se establece que no será obligatorio el uso de mascarilla por parte del alumno y del personal del centro educativa. Además, los grupos estables de convivencia no deberán respetar la limitación de distancia.

En cambio, continúa siendo obligatorio el uso de mascarillas durante el trayecto al centro escolar en el transporte escolar para las personas mayores de seis años.

Respecto a las actividades extraescolares o talleres, en los que tienen que acceder personas externas al centro educativo, cumplen con todas las medidas del protocolo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Contexto y destinatarios

La propuesta de intervención va dirigida a alumnos del primer ciclo de Educación primaria, es decir se encuentran en el primer y segundo curso de esta etapa educativa y presentan un diagnóstico de dislexia y/o disgrafía.

Estos alumnos se encuentran integrados en grupos heterogéneos de 25 alumnos y alumnas.

La planificación y el desarrollo de esta propuesta la realizará la especialista del colegio de Audición y Lenguaje.

5.2. Objetivos generales y específicos

5.2.1. Objetivos generales

- Demostrar una mejora en las habilidades de la lectoescritura.
- Adquirir la conciencia fonológica.
- Desarrollar la conciencia léxica.
- Construir la conciencia silábica e intrasilábica.
- Mejorar en la construcción sintáctica

5.2.2. **Objetivos específicos**

- Mejorar la fluidez lectora ante diferentes situaciones y tipologías de textos.
- Demostrar una mejora en la comprensión lectora ante diferentes situaciones y tipologías de textos.
- Adquirir la asociación de grafemas con su correspondiente fonema.
- Distinguir sílabas de una palabra.
- Producir textos escritos con el menor número posible de faltas ortográficas.

5.3. **Contenidos**

- Fluidez lectora.
- Comprensión lectora.
- Conciencia fonológica.
- Conciencia silábica e intrasilábica.
- Conciencia léxica.
- Producción de textos.
- Normas ortográficas.

5.4. **Metodología**

Las sesiones de Audición y Lenguaje serán lúdicas y motivadoras, ya que generalmente el alumnado no tiene gran disposición por acudir con este especialista y de esta forma fomentaríamos su interés y las actividades y juegos atraerían al alumnado.

Las sesiones serán generalmente grupales, ya que así buscamos la interacción entre los alumnos, que debido a la pandemia se ha visto afectada. Estos grupos siempre serán de alumnos de la misma clase y respetarán la distancia de seguridad de 1,5 metros. Además de respetar los protocolos de higienización.

5.5. Temporalización

Las sesiones de Audición y Lenguaje serán de una temporalización de 30 minutos, tanto para la educación a distancia durante la pandemia, como para las sesiones ordinarias en el centro escolar.

La sesión tipo que se desarrolla será la siguiente:

Al comienzo de la sesión, el alumno deberá entrar saludando al profesor y a los demás compañeros que se encuentren en la sala virtual, en la videollamada o las metodologías a emplear. Estos saludos pueden ser de forma verbal, ya que son de manera virtual, a través de las plataformas digitales.

Este ejercicio fomentará la confianza en el alumno hacia los demás y fortalecerá las relaciones personales, ya que habitualmente al alumnado muestra cierto rechazo en acudir a las sesiones de Audición y Lenguaje al tener que abandonar su aula ordinaria.

Posteriormente, el alumno deberá narrar un suceso que él quiera, puede ser una historia de hace tiempo o algo reciente, algo que ha hecho la tarde anterior o lo que vaya a hacer ese mismo día o el siguiente fin de semana... A través de este ejercicio trabajaremos la expresión oral y la planificación sintáctica, al igual que la organización de los acontecimientos en el tiempo.

Después el alumno realizará la actividad que el profesor le indique. Estas actividades se encuentran desarrolladas en el apartado 5.7. Propuesta de actividades.

Por último, el docente recompensará al alumnado por su trabajo mediante el uso de unos sellos virtuales, a través de imágenes (ver anexo 2) como sistema de motivación y recompensa por la superación de logros.

5.6. Recursos

5.6.1. Recursos humanos

Esta propuesta de intervención necesita de una buena coordinación por parte de las personas cercanas al alumnado.

Por ello los docentes del centro escolar, es decir los tutores, junto con la maestra de Audición y Lenguaje, la maestra de Pedagogía Terapéutica y el EOEP establecerán una comunicación estable y realizarán reuniones cuando sea necesario.

Para reforzar en las habilidades de la lectoescritura, las familias tendrán gran implicación de forma indirecta desde sus casas, ya que los alumnos necesitarán alguna ayuda en el uso de los recursos informáticos. Además, los docentes y las familias deberán estar en contacto continuo, ya que durante los periodos de confinamiento se comunicarán por las plataformas digitales habilitadas en el centro escolar.

5.6.2. Recursos materiales

- Articulemas para el aprendizaje de sonidos y su correspondiente escritura.
- Papel y lápiz en algunas actividades de expresión escrita.
- Recursos tecnológicos, como ordenadores, tablets o teléfonos móviles, que dispongan de acceso a internet y cámara, para enviar al profesorado aquellas actividades de expresión escrita en papel y lápiz, a través de una foto y que, de esta forma, puedan corregirlo.
- Lápices ópticos.
- Plataformas digitales, como puede ser Microsoft Teams, para realizar reuniones con las familias y con el equipo docente.
- Actividades online.
- Grabadoras de voz.

5.7. Propuesta de actividades

Las actividades planteadas para la propuesta de intervención pretenden trabajar una serie de objetivos, siempre teniendo en cuenta los diversos procesos de la lectoescritura, por ello he creado la tabla 5 en la que se establece una clasificación según el o los procedimientos que trabaja cada actividad (anexo 3).

ACTIVIDAD 1:

Esta actividad se llevará a cabo al principio de la intervención, ya que en esta intervención el conocimiento de los articulemas es un contenido básico.

El alumnado tendrá que representar con su boca la misma colocación de los articulemas mostrados en pantalla y producir el sonido de la vocal correspondiente. De esta forma, realizarán la asociación grafema-fonema del respectivo articulema.

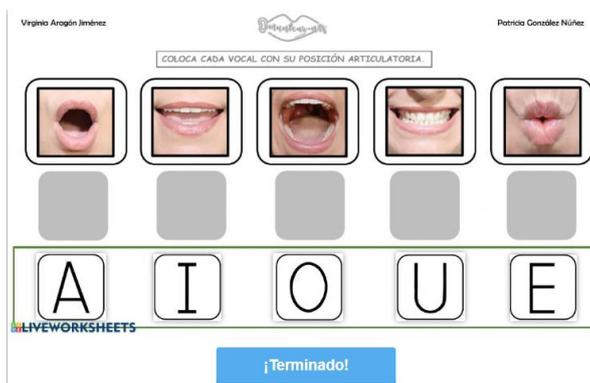
Con esta actividad se pretende:

- Mejorar la conciencia fonémica.
- Asocial fonema a grafema.
- Asociar los fonemas a su correspondiente articulema.

Esta actividad será favorable para las siguientes actividades de la intervención, ya que ayuda en la escritura y en la lectura.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva: <https://es.liveworksheets.com/fz339691fi>



ACTIVIDAD 2:

En esta actividad el alumno dispondrá de un llavero con todos los fonemas, de consonantes y de vocales. También dispone de un pictograma con el fonema en lengua de signos, que le puede facilitar en su aprendizaje. Aunque principalmente el alumno se tiene que centrar en el articulema y su grafema.

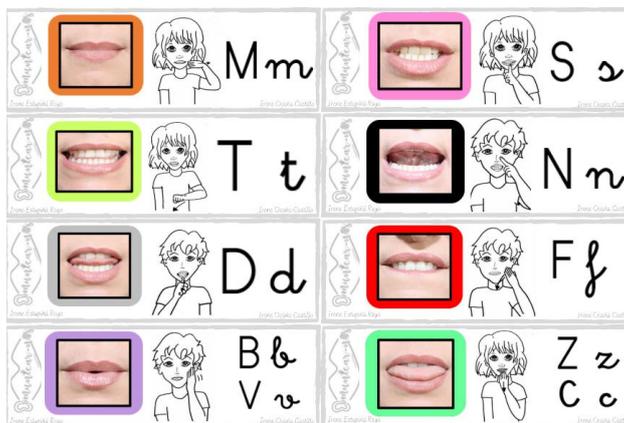
Este llavero le servirá al alumnado para realizar las posteriores actividades, ya que se lo tendrá que aprender a través de la práctica, pero también lo puede tener para consultar en las diversas actividades.

Con esta actividad se pretende:

- Mejorar la conciencia fonémica.
- Asocial fonema a grafema.
- Asociar los fonemas a su correspondiente articulema.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil) para su descarga. Una vez descargado, lo podrá imprimir o consultarlo desde el mismo dispositivo, según lo que prefiera.
- Documento: <http://siembraestrellas.blogspot.com/2020/11/material-manipulativo-llavero-de-los.html>



ACTIVIDAD 3:

Después de hacer las actividades explicadas anteriormente, el alumno tendrá un mayor conocimiento sobre la asociación de grafema-fonema. De esta forma, podrá realizar esta actividad.

En este caso el alumno dispondrá de varias imágenes de los articulemas, si pulsa encima de estas imágenes, escuchará el sonido, que tendrá que relacionar con los grafemas correspondientes que escribirá en la casilla inferior.

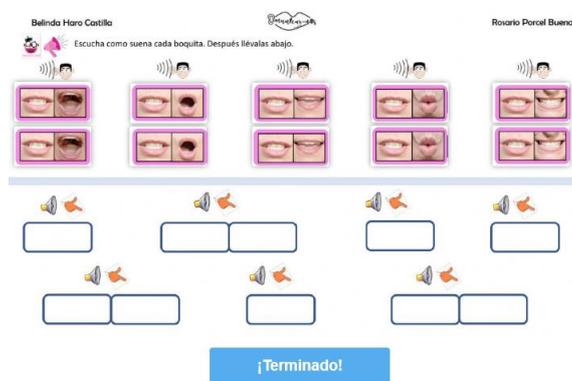
En esta página podemos encontrar diferentes actividades. Todas tienen el mismo funcionamiento, pero se diferencian por el fonema que se quiere tratar.

Con esta actividad se pretende:

- Mejorar la conciencia fonémica.
- Asocial fonema a grafema.
- Asociar los fonemas a su correspondiente articulema.
- Escritura de los grafemas.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva: <https://wakelet.com/wake/mSZ8B6FX-fhpdP4zbpZSD>



ACTIVIDAD 4:

Esta actividad tiene dos opciones de metodología, la primera empleando articulemas y las letras y la segunda empleando únicamente los grafemas. Además, dispone de varias opciones de dificultad, ya que pueden ser palabras de tres o cuatro sonidos.

Por ello, el alumno empezaría con la primera opción mencionada, ya que los articulemas le ayudarán a realizar la actividad. Primero le aparecerán los articulemas y a medida que avance se añadirán los grafemas. Cuando haya trabajado de esta forma la conciencia fonémica, continuaría con la segunda opción, empleando únicamente los grafemas.

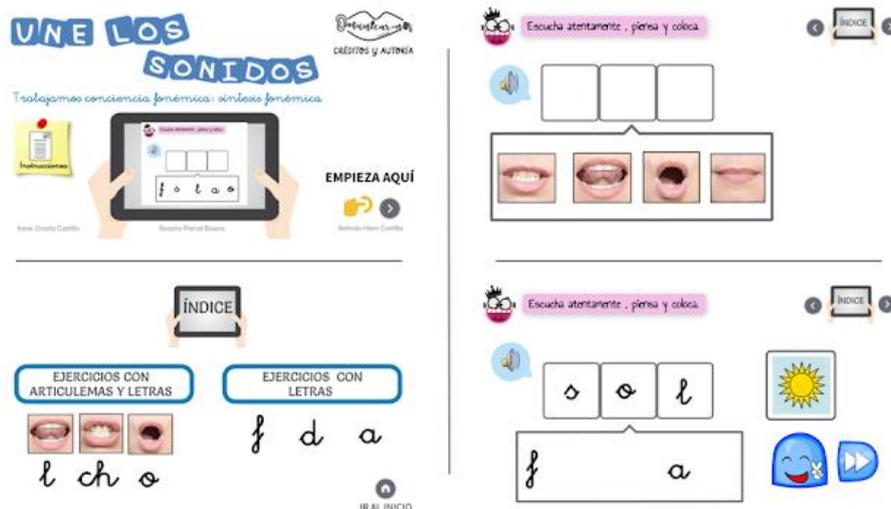
Ambas opciones funcionan de forma similar, ya que en ambas el alumno, si pulsa sobre el pictograma del altavoz, puede escuchar los fonemas correspondientes. De esta forma el alumno formará una palabra, a través de fonemas independientes. El alumno sabrá que lo ha realizado correctamente cuando aparezca un pictograma de la palabra que ha conseguido formar.

Con esta actividad se pretende:

- Mejorar la conciencia fonémica.
- Unir sonidos y formar palabras.
- Asocial fonema a grafema.
- Asociar los fonemas a su correspondiente articulema.
- Escritura de los grafemas.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva: <http://siembraestrellas.blogspot.com/2022/02/material-english-ly-une-los-sonidos.html>



ACTIVIDAD 5:

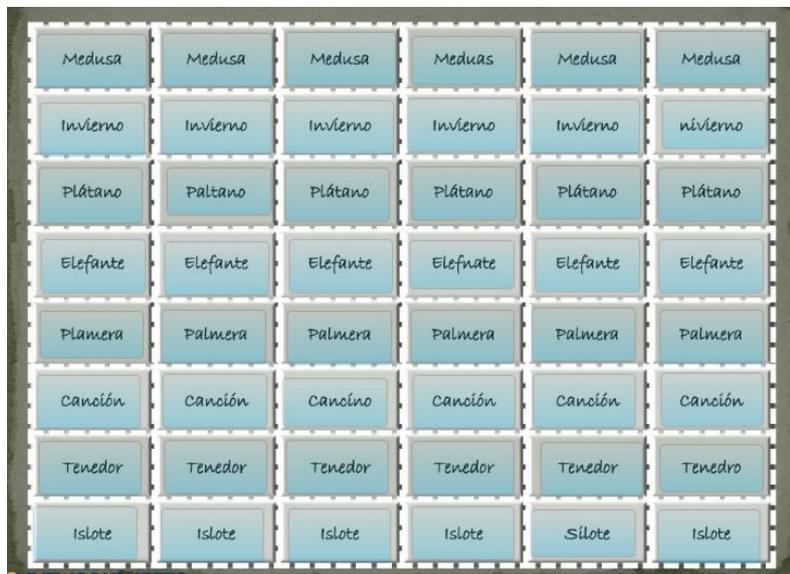
En esta actividad se muestran varias palabras distribuidas por filas y el alumno tendrá que señalar cual de todas las palabras de cada fila es una pseudopalabra. Para ello tendrá que prestar mucha atención y leer lentamente.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Realizar una lectura lenta.
- Mejorar la concentración.
- Diferenciar las pseudopalabras.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva: <https://es.liveworksheets.com/ft399412od>

**ACTIVIDAD 6:**

Esta actividad está formada por tres partes. En la primera, el alumno debe leer la palabra escrita en la parte superior e identificar la palabra idéntica situada en la parte inferior, de entre las otras dos opciones que son pseudopalabras parecidas.

En la segunda parte el alumno debe completar la frase proporcionada con la opción correcta de una de las palabras propuestas en la parte inferior, similares entre ellas.

En la tercera y última parte, el alumno leerá una pseudopalabra y tendrá que marcar la letra que sobre o falte.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Realizar una lectura lenta.
- Diferenciar las pseudopalabras.
- Reconocer las palabras correctas.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva: <https://www.aulapt.org/2019/05/29/juego-online-para-alumnos-con-dislexia/>

caretera
carretera
carretra

enfremera
enfemera
enfermera

HELICOPETERO

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | l | m |
| n | ñ | o | p | q | r | s | t | u | v | x | z |

ACTIVIDAD 7:

En esta actividad el alumno debe leer unas oraciones, escritas incorrectamente, ya que presentan omisiones, adiciones y/o sustituciones. Después deberá escribir estas frases correctamente en el hueco de la parte inferior.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Realizar una lectoescritura correcta.
- Identificar las pseudopalabras.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

<https://orientamediagabinete.blogspot.com/2020/01/encuentra-el-error.html>

**ACTIVIDAD 8:**

En esta actividad el alumno deberá relacionar correctamente las palabras con su correspondiente imagen. En concreto aparecerán unos topos con imágenes y su nombre. Únicamente tendrá que golpear aquellos topos que estén bien relacionados.

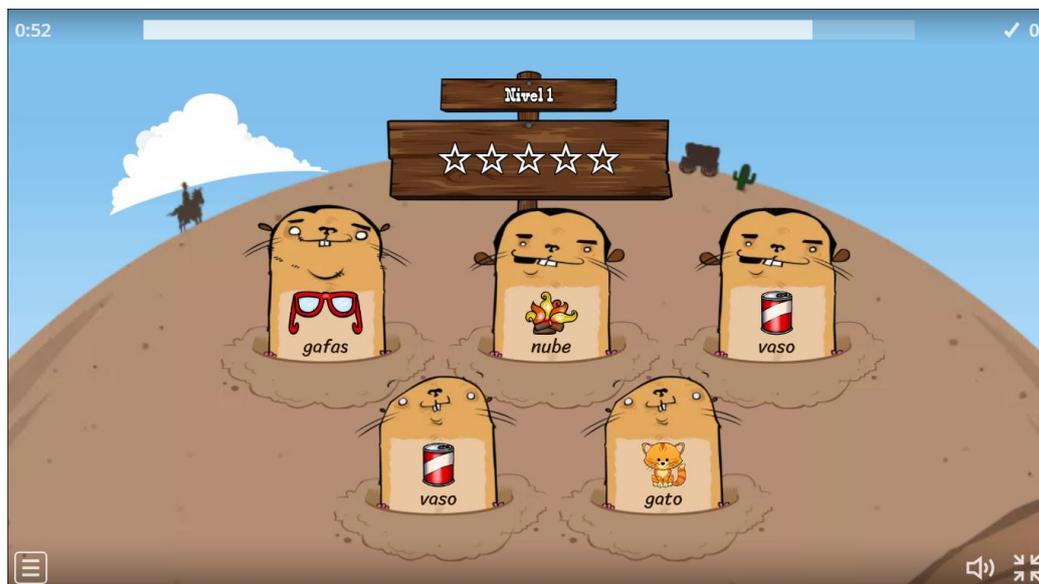
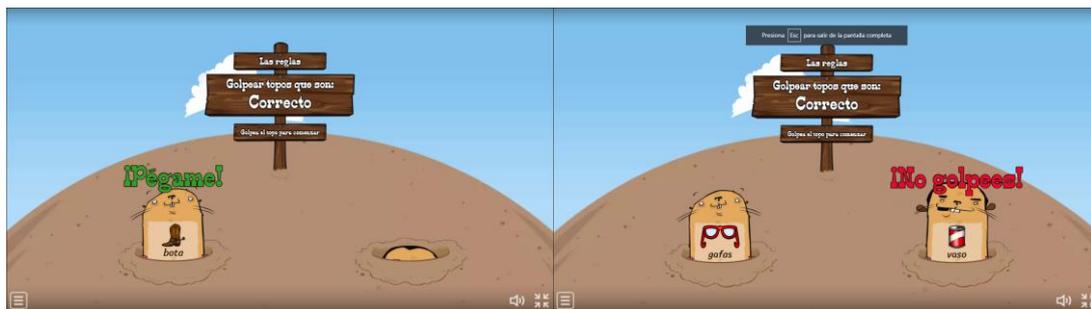
Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Asociar palabra – imagen.
- Mejorar la velocidad lectora.
- Identificar las pseudopalabras.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

<https://www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/2020/05/19/juego-interactivo-asociacion-palabra-imagen-golpea-los-topos/>



ACTIVIDAD 9:

En esta actividad el alumno debe leer tres opciones de palabras similares entre ellas y debe seleccionar la que está escrita correctamente, ya que dos de ellas son pseudopalabras. Está formada por tres fases. La primera fase trata los sinfonos con s, la segunda con l y la última parte es una combinación de ambos.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Realizar una lectura correcta.
- Identificar las pseudopalabras.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva: <https://view.genial.ly/5ea8b7ed72a1080d7cde728a/game-marcianitos-sinfones>



ACTIVIDAD 10:

En esta actividad el alumno deberá leer unos textos breves y comprender lo que está leyendo. Leerá dos veces cada texto y posteriormente tendrá que relacionarlo con el pictograma correspondiente, según a lo que se esté refiriendo.

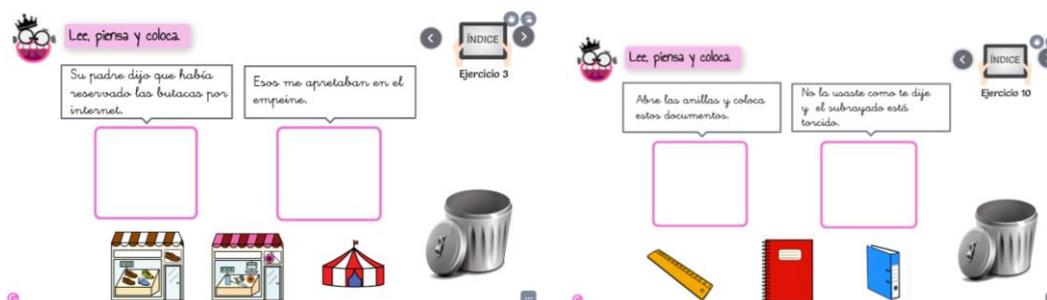
Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Realizar una lectura comprensiva.
- Trabajar la pragmática y la semántica.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

<http://siembraestrellas.blogspot.com/2022/05/material-en-genially-lee-sabes-que-se.html>



ACTIVIDAD 11:

En esta actividad el alumno tendrá que girar la ruleta, donde saldrá un pictograma correspondiente. Después tendrá que decir el nombre de ese dibujo y escribir una frase que contenga esa palabra o que haga referencia a ella, por ejemplo, haciendo una descripción, diciendo para que sirve, etc.

El alumno lo podrá escribir en lápiz y papel o a través de los recursos digitales, según le indique el profesor. En el caso de que el alumno realizase la escritura con lápiz y papel, le tendrá que enviar una foto al profesor para que se lo corrija. Si lo realiza a través de un medio informático le enviará el archivo o una captura de la pantalla.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la semántica.
- Mejorar la construcción sintáctica.
- Mejorar la expresión escrita.
- Fomentar la creatividad.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

<https://view.genial.ly/61e2f29645bdb80d2d181c48/presentation-ruleta-silabica>



ACTIVIDAD 12:

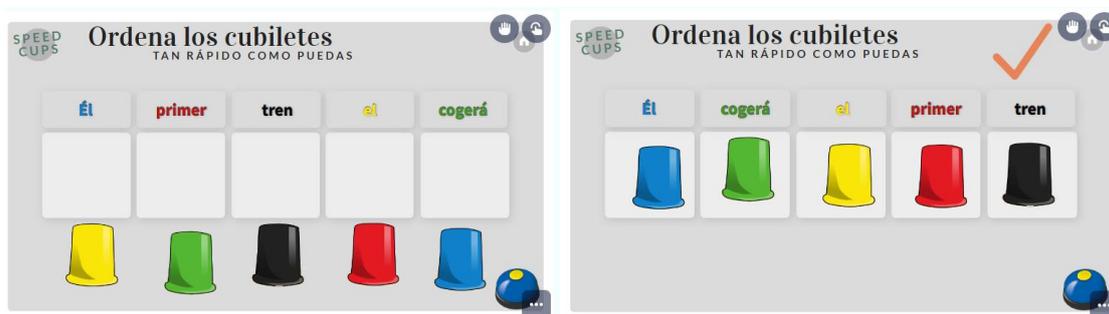
Esta actividad consiste en leer las palabras proporcionadas y ordenarlas mentalmente correctamente formando una oración coherente. En este caso, se emplean unos cubos, que relaciona, a través de colores, cada palabra con un cubo. De esta forma el alumno tendrá que ordenar los cubos.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Progresar en la escritura de palabras.
- Trabajar la sintaxis.
- Trabajar las reglas ortográficas.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva: <https://sandboxeducacion.es/speed-cups>



ACTIVIDAD 13:

En esta página web el alumno puede encontrar diversos dictados, diferenciando la temática, la regla ortográfica a tratar o el curso escolar en el que se encuentra el alumno.

En todos ellos, el alumno deberá escuchar el dictado a través de un audio ubicado en el margen superior del dictado. En algunos de estos dictados, el alumno deberá completar con palabras los recuadros en blanco, y en otros dictados tendrá que escribir las oraciones completas. Al disponer del audio, el alumno lo puede escuchar tantas veces como necesite.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Mejorar en la escucha activa.
- Progresar en la escritura de oraciones.
- Trabajar la sintaxis.
- Trabajar las reglas ortográficas.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Lengua_Castellana/Dictado

The image shows two screenshots of a dictation worksheet from the website Liveworksheets.com. The left screenshot displays the initial interface with the title 'MP / MB', a QR code, and instructions: '1º Escucha el texto dos veces. 2º Escribe la oración.' Below this are three identical rows for writing the dictation. At the bottom, there are six boxes for completing words: 'ca_ _no', 'tie_ _no', 'te_ _peratura', 'A_ _naso', 'A_ _tonio', and 'aca_ _pada'. The right screenshot shows the dictation text: 'Un día que el señor Pedro [] sentado en un bar, [], como siempre, de su [] con leche y rodeado de niños, por propia iniciativa [] a [] una historia. Al otro día, a petición de ellos, les contó otra, y los días [] otra más. Cuantas más les contaba, más le pedían. El señor Pedro tuvo que ponerse a releer toda la [] de cuentos que [] leído en su [], con el único fin de [] a su []. Contó cuentos rusos, griegos, franceses, árabes y los niños [] pidiéndole más!'. Below the text is a '¡Terminado!' button and the Liveworksheets logo.

ACTIVIDAD 14:

En esta actividad el alumno debe leer las frases que aparecen en la pantalla y pulsar si son verdaderas o falsas. Dispone de un cronómetro para ver cuantas afirmaciones acierta antes de que se acabe el tiempo.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Mejorar la velocidad lectora.
- Trabajar la comprensión lectora.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

<https://www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/2020/05/28/juego-interactivo-comprension-lectora-verdadero-o-falso/>



ACTIVIDAD 15:

En esta actividad el alumno debe leer el diálogo de los dibujos que aparecen en la pantalla. Estos diálogos son las respuestas a una pregunta, la cual debe completar el alumno con coherencia y cohesión.

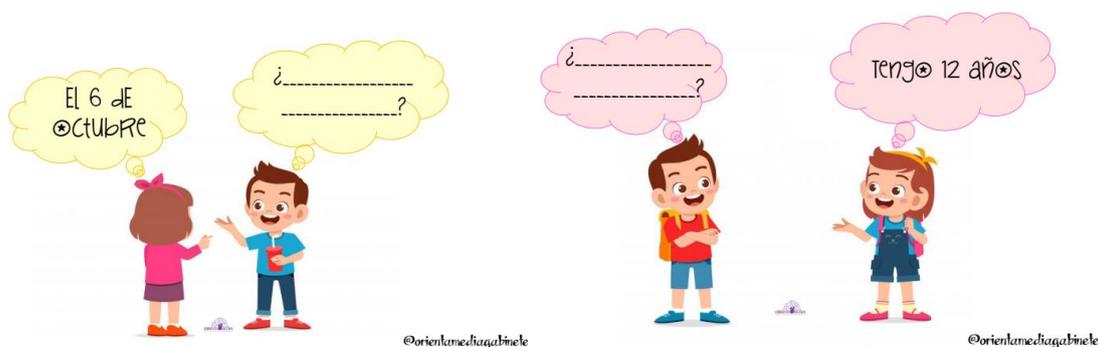
Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Mejorar la comprensión lectora.
- Trabajar la pragmática.
- Progresar en la escritura oracional.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

https://drive.google.com/file/d/1LjoO_XDgXophB6gBNKD_q8THwrmFr37Z/v
[iew](#)



ACTIVIDAD 16:

En esta actividad el alumno deberá observar los pictogramas que aparecen en la pantalla y pensar una historia con todos ellos. Una vez, haya pensado en la historia, determinando el inicio, desarrollo y final de ésta, la escribirá en el hueco disponible en la parte derecha. El alumno puede escribirlo a través del ordenador o tradicionalmente, usando papel y lápiz.

Esta actividad está compuesta de varias páginas, y a medida que avanzas aumenta la dificultad, ya que aumentan el número de pictogramas que debe emplear para crear la historia.

Con esta actividad se pretende:

- Trabajar la atención.
- Mejorar la expresión escrita.
- Fomentar la creatividad.

Recursos necesarios:

- Recursos tecnológicos con acceso a internet (Tablet, ordenador, teléfono móvil).
- Actividad interactiva:

<https://drive.google.com/file/d/1py4I123YVJ9VIZBNwNTkwwSt-HsBmrmh/view>



5.8. Evaluación

En este apartado se hace referencia a la metodología empleada para valorar la eficacia del programa de intervención diseñado, que tendrá una finalidad triple: por un lado, determinar la adecuación y ajuste con las fases del proceso de lectoescritura; por otro lado, la valoración de la adquisición de los niveles curriculares de enseñanza-aprendizaje inherentes al currículo educativo y, por último, la satisfacción con el programa por parte de los profesionales y agentes implicados.

Sobre la adquisición o no de los procesos y niveles psicológicos de la lectoescritura, se ha empleado la prueba de evaluación validada y con índices de fiabilidad psicométricos suficientemente conocidos, como es el *Test de Análisis de Lectura y Escritura – TALE-* (Toro y Cervera, 2015), a partir del cual se han seleccionado los siguientes niveles procesuales subyacentes a la lectoescritura:

- 1º. Lectura de sílabas.
- 2º. Lectura de palabras – pseudopalabras.
- 3º. Lectura de frases.
- 4º. Comprensión lectora.
- 5º. Copia.
- 6º. Dictado.
- 7º. Escritura espontánea.

Como se puede visualizar en el anexo 4, se ha diseñado el conjunto de actividades de evaluación previamente aludidas en formato online, empleando para ello la plataforma Google Drive, generándose un enlace permanente que se ha enviado mediante correo electrónico o se ha situado en un banner específico de la página web o blog del centro educativo. El link a emplear es el siguiente: <https://forms.gle/ecgycrmFRtkqWkMV8>

Para una correcta evaluación del desarrollo de la prueba el adulto presente de la acción llevada a cabo por el alumnado ha de registrarla e incluso grabarla.

En cuanto al desarrollo curricular subyacente al programa de intervención, se ha confeccionado “ad hoc” una rúbrica con los indicadores equivalentes a los criterios de evaluación correspondientes al área de Lengua Castellana y Literatura para los niveles escolares de 1º y 2º Educación Primaria (ver anexo 5).

Y, por último, en cuanto a la aceptación, deseabilidad y satisfacción con la aplicación del programa de intervención, se ha construido un cuestionario de tipo cualitativo con el que se trata de recoger y sistematizar el sentido y la significatividad de los profesionales educativos que interaccionan con el alumnado en cuanto a la viabilidad y productividad del programa planteado (ver anexo 6).

6. CONCLUSIÓN

En este trabajo se ha tratado de sistematizar de una manera fundamentada una propuesta de intervención logopédica dirigida al alumnado de primero y segundo de Educación Primaria para mejorar las dificultades posibles en la competencia lectoescritora, teniendo como marco de referencia la situación de crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

Este tema cobra especial interés si atendemos al elevado número de casos diagnosticados en las aulas y que en cierta manera han sido generadas por las medidas de no presencialidad, uso de mascarillas en la parte facial, reducción o incluso eliminación de las interrelaciones y a partir de las cuales se ha diferenciado un incremento significativo de las diferencias específicas de la lectoescritura (Colvin et al., 2022; Gregson et al., 2022).

Es de destacar que la intervención del maestro de AL en la lectoescritura es un ámbito de máxima relevancia en los primeros niveles de la Educación Primaria y que dicha temática se encuentra ampliamente tratada en múltiples trabajos, sin embargo, en el presente TFG se ha configurado un enfoque distintivo y de actualidad al vincularlo con la problemática suscitada por la COVID-19, además de ser considerada una temática de extrema urgencia en los centros educativos.

De este modo y teniendo en cuenta lo anterior, se ha pretendido dar respuesta de manera positiva a los objetivos inicialmente planteados, los cuales disponen de una amplia y sólida vinculación con las competencias generales y específicas del título del grado de maestro de Educación Primaria de la mención de Audición y Lenguaje: por un lado, el diseño de un programa de intervención y, por otro lado, la fundamentación teórica del mismo.

En cuanto a la fundamentación teórica se ha centrado en desarrollar descriptivamente los procesos de lectoescritura, abarcando diversos modelos teórico-explicativos, así como sus respectivos procedimientos de intervención y evaluación, analizando los diversos modelos de enseñanza-aprendizaje, y por último la incidencia de la situación pandémica en dichos procesos y metodologías referidas a la lectura y la escritura. En este sentido, cabe apuntar, basándose en las referencias bibliográficas consultadas, que ha resultado difícil la enseñanza de los procesos lectoescritores,

ocasionándose un aumento significativo de los casos disléxicos y de disortografía, habiéndose requerido con ello una intervención terapéutica especializada apoyada en metodologías propias de entornos virtuales y recursos TIC (Philip & Bali, 2022).

Acerca de la propuesta de intervención, centrada en la mejora de las habilidades y competencias de la lectoescritura, se señala que:

a) Se han utilizado principalmente recursos virtuales y tecnológicos (lápiz óptico, ordenadores, videollamadas, aplicaciones), debido a la enseñanza basada en una metodología a distancia, provocada por los confinamientos y otras circunstancias que han mermado las metodologías convencionales propias de una enseñanza presencial, convencional.

b) Se han diseñado actividades que dan respuesta a las necesidades educativas planteadas por los procesos psicológicos, cognitivos, léxicos, lingüísticos, semánticos, sintácticos propios de modelos explicativos de la lectura y de la escritura en todas sus formas, considerándose por ello una propuesta globalizada y completa.

c) Se ha tratado en todo momento de que el programa diseñado se pueda aplicar de manera integrada dentro del currículo escolar en los niveles de primero y segundo de Educación Primaria, así como adaptándose a los requerimientos propios de la organización y funcionamiento de los centros educativos, según la legislación vigente.

d) Por último, se ha de apuntar que se plantea un sistema de evaluación que consta de tres partes, una dirigida fundamentalmente a los procesos de lectura y escritura, otra centrada en los elementos curriculares y una última referida a la satisfacción e idoneidad del programa.

Para una mayor difusión y contestación de la valoración de los niveles de lectoescritura se ha diseñado un formulario, a través de la plataforma Google Drive, basándose en el Test de la Lectura y Escritura – TALE. Se ha considerado conveniente el uso de esta prueba y no de otra porque este test evalúa ambos procesos de forma conjunta y estructura de una manera jerárquica de menor a mayor los niveles competenciales en lectoescritura.

Por todo ello se considera conveniente y adecuado la viabilidad, asequibilidad y replicabilidad de este programa de manera específica y se ajusta de manera correctamente al fin para el que se ha propuesto. Es de destacar como factores diferenciales positivos el uso de referencias bibliográficas actualizadas (la última década) y se ha consultado para

ello, bases de datos de publicaciones periódicas, especializadas en Psicología, Pedagogía, Educación, Ciencias de la Salud. A su vez resalta la relevancia en la descripción de los datos inherentes a las dificultades en la lectura y escritura subyacentes a la COVID-19 y se plantean de manera descriptiva y analítica actividades basadas en recursos y metodologías innovadores, tecnológicos y virtuales.

Sin embargo, debido a las limitaciones temporales-espaciales y organizativas que se han encontrado durante la realización de este programa, como propuesta de trabajo, habría resultado conveniente una primera aplicación piloto mediante un muestreo incidental que permitiera recoger algunos datos analíticos-descriptivos, así como su implementación práctica, a partir de la cual se comprobara su nivel de desarrollo, sus problemas metodológicos y otras cuestiones de índole técnico.

Por otro lado, se considera pertinente apuntar la posible mejora en el diseño del programa en cuanto haber focalizado el tipo y el contenido de las actividades a un nivel educativo más concreto y en el que hay una mayor densidad de concentración de casos en los que se refiere a la prevención e intervención de la lectoescritura.

Como futuras propuestas de trabajo se ve conveniente plantear programas de intervención en el ámbito de la lectoescritura validados y organizados de manera sistemática, implementando recursos y procedimientos digitales, informáticos y telemáticos.

Por último, cabe mencionar la relevancia que ha tenido este trabajo en mi proceso formativo como futura maestra de Educación Primaria, mención de Audición y Lenguaje y que ha servido para analizar y reflexionar desde un punto de vista crítico sobre la prevención y la intervención en la lectoescritura, agradeciendo la ayuda y el asesoramiento prestado al equipo docente y en especial, a mi tutor que ha dirigido y aconsejado en el desarrollo del presente trabajo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. D. L. P., & Brotóns, E. B. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas psychologica*, 17(3).
- Amador, J. A., & Forns, M. (2019). Escala de inteligencia de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (Dsm-5-Tr(tm))* (5.^a ed.). American Psychiatric Association Publishing.
- Asri, D. N., Cahyono, B. E. H., & Trisnani, R. P. (2021). Early reading learning for special needs students: challenges on inclusive primary school during COVID-19 pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 1062-1074.
- Benítez Sánchez, M., & Sánchez Romero, C. (2018). Procesos educativos en educación infantil mediante el grafismo y la escritura. *Procesos educativos en Educación Infantil mediante el grafismo y la escritura*, 195-214.
- Bermeosolo, J. (2006). El proceso lector normal y alteraciones en su desarrollo según el modelo propuesto por M. Coltheart. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7(2), 29-56.
- Blau, V., van Atteveldt, N., Ekkebus, M., Goebel, R. & Blomert, L. (2009). Reduced neural integration of letters and speech sounds links phonological and reading deficits in adult dyslexia. *Current Biology*, 19(6), 503-508.
- Bravo, G. G. M., Aroca, K. R., & Barahona, F. T. (2021). La lectura y TIC en procesos precurriculares. Perspectivas de docentes en contextos del confinamiento por Covid-2019. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 6(3), 21-28.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Castillo, N. C., LENGUA, D., & COEDUCACIÓN, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 33, 1-8.
- Chadd, K., Moyse, K., & Enderby, P. (2021) Impacto of COVID-19 on the speech and language therapy profesión and their patients. *Frotnteirs in Neurology*, 12, 96.
- Colvin, M. K., Reesman, J., & Glen, T. (2022). The impact of COVID-19 related educational disruption on children and adolescents: An interim data summary and

- commentary on ten considerations for neuropsychological practice. *The Clinical Neuropsychologist*, 36(1), 45-71.
- Cuetos, F., Ramos Sánchez, J. L., Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC: evaluación de los procesos de escritura*. (2ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- 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.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., & Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.
- Cuetos, F., & Vega, F. C. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- Decroly, O. (1927). La función de la globalización y la enseñanza. *Revista de pedagogía*, Madrid.
- Defior (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*. Junio pp. 91-113
- Galve, J. L., & Ramos, J. L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura. Volumen II. Modelo teórico, evaluación e intervención en la escritura y en las disgrafías* (Vol. 2). CEPE.
- Galve Manzano, J. L. (2020). Becole-R: Una herramienta actualizada para evaluar la lectura, la escritura, la dislexia y la disgrafía. *REVISTA DIGITAL EOS PERÚ*, 8(1), 19-36. Recuperado a partir de <http://www.revistaeos.net.pe/index.php/revistadigitaleos/article/view/40>
- Gargot, T., Asselborn, T., Pellerin, H., Zammouri, I., M. Anzalone, S., Casteran, L., ... & Jolly, C. (2020). Acquisition of handwriting in children with and without dysgraphia: A computational approach. *PloS one*, 15(9), e0237575.
- Garton, G. y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós/MEC. Barcelona.
- Glozman, M., & Savio, K. (2020). *Manual para estudiar textos académicos: Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Noveduc.
- González López, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios En Educación*, 3(4), 45-68. Recuperado a partir de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83>

- Gough, P. B. (1972). One second of Reading. En J.F. Kavanagh y I.G. Mattingly (eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MIT Press, 4.
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55, S35-S44.
- Gregson, N., Randle-Phillips, C., & Delaney, C. (2022). Delivering Psychological Services for People with Learning Disabilities during the Covid-19 Pandemic: The Experiences of Psychologists in the UK. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 15(2), 168-196.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Universidad de Alicante*. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13256>
- Heredia Ponce, H., & Romero Oliva, M. F. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico.
- Oiharbide, M. H., & Lizundia, I. I. (2019). DISGRAFÍAS: DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO.
- Lobete, J. (2017). La lectoescritura y su aprendizaje en el Segundo ciclo de educación infantil. *Recursos didácticos*.
- López, M. G. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45-68.
- Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Luria, A. R. (1979). *Mirando hacia atrás*. Madrid: Norma
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, nº extraordinario 2005*, 15-36
- Martínez, M. C. (2000). *Educación desde el discurso: desarrollo de competencias para aprender a pensar y seguir aprendiendo*. Conferencia ICFES. Bogotá.
- Massaro, D. (1975). *Understandign language: An information procesing análisis of speech, perception, Reading and psycholinguistic*. Nueva York: Academic Press.
- Mera Rodríguez, A. K., & Moya Martínez, M. E. (2019). La dislexia y su impacto en el aprendizaje educativo. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (agosto). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/dislexia-aprendizaje-educativo.html>

- Moreno-Núñez, A. (2015). El proceso lectoescritor y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. *Lectura y literatura en Educación Primaria*, 33.
- Muchielli y Bourcier (1985): La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación, Cincel, Madrid, págs. 172-173.
- Núñez, J. (2015). Lectura y literatura en Educación Primaria. *Lectura y literatura en Educación Primaria*.
- Núñez, M. y 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.
- Ollero, L. C. (2005). Sociedad lectora y educación. *Revista de Educación*, n° extraordinario 2005, 5-8.
- Peláez, R., García, D., Ávila, C. y Erazo, J. (2020). Análisis de la prelectura en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 692-710. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.805>
- Philip, L., & Bali, A. (2022). Teaching Special Education during the COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study. *World Journal of English Language*, 12(1), 246-246.
- Ramos Sánchez, J.L. (2003). *Prueba para la evaluación de Técnicas Instrumentales Básicas y orientaciones para la enseñanza y el refuerzo educativo*. Educación Primaria: lectura, escritura y aspectos matemáticos básicos. Mérida. Ed. Junta de Extremadura. Consejería de Educación Ciencia y Tecnología.
- Reimers, F. M. (2022). *Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world*. In *Primary and secondary education during COVID-19* (pp. 1-37). Springer, Cham.
- Rivas, R. M., & López, S. (2015). Actualidad en la etiología de la dislexia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 009-011.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2022). Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-20.
- Skar, G. B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*.

- Sucena, A., Silva, A.F. & Marques, C. Reading skills intervention during the Covid-19 pandemic. *Humanit Soc Sci Commun* 9, 45 (2022).
<https://doi.org/10.1057/s41599-022-01059-x>
- The National Center for Health Statistics (NHCS). (2020). *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10-ES)* (10^a Revisión ed.). Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, Secretaría General Técnica, (p. 764)
- Toro, J., & Cervera, M. (2015). *TALE: Test de análisis de lectoescritura* (Vol. 5). Antonio Machado Libros.
- UNESCO. (2020, 13 mayo). *Adverse consequences of school closures*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Yunga, S. Y. A., Oña, P. J., Herrera, E. Y., Varela, R. G., & Álvarez, G. C. P. (2021). Las neurofunciones y su implicación en la iniciación a la lectoescritura en niños de 5 y 6 años. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 6(3), 37-44.
- Zawadka, J., Miękisz, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., & Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6973-6994.

8. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

ACUERDO 29/2020, de 19 de junio, por el que se aprueba el Plan de Medidas de Prevención y Control para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19.

Instrucción de 17 de abril de 2020, de la Dirección General de Centros, por la que se establece la planificación y ordenación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso académico 2019-2020.

Instrucción de 24 de agosto de 2017, de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), para la Mejora de la Calidad Educativa.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Real Decreto-ley 7/2020, de 12 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes para responder al impacto económico del COVID-19.

Real Decreto-ley 8/2020, de 17 de marzo, de medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19.

9. ANEXOS

Anexo 1

Tabla 4

Tipología de las disgrafías

| TIPOLOGÍA | ÁREAS AFECTADAS | CATEGORÍA | CARACTERÍSTICAS |
|----------------|--|-------------|--|
| CENTRAL | <ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Sintaxis - Producción y recuperación de palabras o elementos léxicos | Dinámicas | <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la planificación de la escritura - Pobre estructura sintáctica. |
| | | Sintácticas | <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la construcción sintáctica (agramatismo / disgramatismo). - Uso incorrecto de las reglas ortográficas y relaciones gramaticales. - Uso incorrecto de las palabras funcionales, correcto con las palabras contenido. - Comunicación telegráfica. |
| | | Semánticas | <ul style="list-style-type: none"> - Buen léxico ortográfico (palabras irregulares y pseudopalabras). - No hay comprensión del significado de las palabras. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Ruta léxica u ortográfica afectada. |
| | | Superficial | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la ruta fonológica: buena escritura de palabras irregulares u homófonas. - Dificultad en palabras que no siguen las reglas de conversión fonema-grafema. |
| Dificultades según el nivel de los procesos léxicos. | | Fonológicas | <ul style="list-style-type: none"> - Ruta fonológica afectada. - Uso de la ruta ortográfica: solo escribe palabras con representación léxica. - Alteración en el sistema de conversión fonema-grafema (dificultades en las pseudopalabras o palabras desconocidas). |
| | | Profundas | <ul style="list-style-type: none"> - Afectadas las dos rutas. - Dificultad en la escritura de palabras irregulares, regulares y pseudopalabras. |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para coordinar los movimientos de los músculos del hombro, antebrazo y mano. |
| | | Disfunciones en la ejecución motora | <ul style="list-style-type: none"> - Causa una escritura ilegible. - Presión excesiva sobre el lápiz, lentitud y rigidez de los movimientos, irregularidad de las formas y tamaños de las letras, uniones inadecuadas de las palabras. |
| PERIFÉRICA | <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para diferenciar los estilos de letra. - Disfunción en el almacén grafémico. - Se producen sustituciones, omisiones o intercambios de grafema. | Disfunción en los procesos perceptivos | <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de retroalimentación visual y propioceptiva de los movimientos gráficos. - Se producen dificultades de organización gráfica en el espacio empleado para escribir. |

Anexo 2:



Anexo 3:**Tabla 5**

Propuesta de intervención

| ACTIVIDADES | PROCESOS DE LA LECTOESCRITURA | | | | | | | |
|--------------|-------------------------------|------------------------|------------|-----------|------------------------------|--|-----------------------------|---------------------|
| | LECTURA | | | | ESCRITURA | | | |
| | PERCEPTIVO | ACCESO AL LÉXICO | SINTÁCTICO | SEMÁNTICO | PLANIFICACIÓN DEL MENSAJE | CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS | SELECCIÓN DE PALABRAS | PROCESOS MOTORES |
| Actividad 1 | X | | | | | | | |
| Actividad 2 | X | | | | | | | |
| Actividad 3 | X | | | | | | | |
| Actividad 4 | X | | | | | | | |
| Actividad 5 | | X | | | | | X | |
| Actividad 6 | X | X | X | X | | | X | X |
| Actividad 7 | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Actividad 8 | X | X | | X | | | | |
| Actividad 9 | X | X | | | | | X | |
| Actividad 10 | X | X | X | X | | | | |
| Actividad 11 | | | | | X | X | X | X |
| Actividad 12 | X | X | X | X | X | X | X | |
| Actividad 13 | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Actividad 14 | X | X | X | X | | | | |
| Actividad 15 | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Actividad 16 | | | | | X | X | X | X |

Anexo 4

Evaluación de la lectoescritura

Teniendo en cuenta y solicitando los permisos pertinentes a los autores Toro y Cervera(2015) del Test de análisis de lectoescritura o TALE, adaptando la prueba mencionada a esta metodología online para analizar el proceso de lectoescritura.

 mail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)


[Siguiente](#)
[Borrar formulario](#)

LECTURA

Para esta sección, vamos a necesitar que algún familiar cercano nos grabe (con vídeo y audio) leyendo lo que nos solicitan en el ejercicio.

LECTURA DE SÍLABAS

| | | |
|-----|-----|-----|
| Bru | Blu | Gra |
| Gla | Fra | Fla |
| Tri | Cro | Clo |
| Dre | Dle | Pri |

LECTURA DE PALABRAS

- Oso
- Abrazo
- Lápiz
- Tronco
- Escalera
- Testigo
- Sombrero
- Efecto
- Comprar
- Sacudir
- Bruja

LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

Cadrama

Blantu

Flortero

Pecrando

Croquida

Atcrobe

Soltubra

LECTURA DE FRASES

Tina compra el pan.

Fernando está nadando en la piscina.

Ahora está lloviendo.

Esta mesa es nueva.

Juan es mi mejor amigo.

El frutero ha cerrado la frutería.

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

COMPRESIÓN LECTORA**EL LEÓN Y EL RATÓN**

EL LEÓN Y EL RATÓN

Lee atentamente 3 veces el siguiente texto. La primera vez en voz alta y después lee dos veces en silencio.

Érase una vez, un ratón que iba caminando muy distraído cuando y sin darse cuenta, comenzó a subir por el lomo de un león que estaba echando la siesta. El león notó algo extraño:

- Pero, ¿qué es esto? - dijo sorprendido atrapando al pequeño ratón - ¡Mmmm, qué suerte tengo, la comida viene a mi hoy!

Pero cuando iba a comérselo, el pequeño ratón se atrevió a decir:

- Señor león, no quería molestarle, tiene que perdonarme iba despistado. Sálveme la vida y quizás, algún día, pueda yo salvar la tuya.

El león se echó a reír:

- ¿Cómo tú, un insignificante y pequeño ratón va a salvarme a mi, el rey de la selva? - dijo - Sin embargo, eres gracioso y demasiado pequeño para que el bocado me sepa a algo. Te dejaré ir.

Y el ratón, se alejó de allí corriendo.

Pasaron los meses y, un buen día, el ratón comenzó a escuchar unos fuertes aullidos. Se acercó con cuidado hasta el lugar de donde procedían y, allí estaba el león, atrapado en una red que los hombres habían puesto para cazarle.

El ratón, no lo dudó ni un instante:

- Señor león, hace un tiempo usted me salvó la vida, hoy, yo salvaré la suya.

El ratoncito, comenzó a roer las cuerdas que aprisionaban al león y, en unos instantes, le liberó.

Mientras se alejaban, el león agradecido le dijo al ratón:

Vaya, nunca pensé que alguien tan pequeño como tú, pudiera alguna vez salvar la vida a un animal tan grande como yo.

¿Qué animal iba andando muy distraído?

- Un cangrejo
- Un león
- Una liebre
- Un ratón

¿Con qué animal se encontró el ratón?

- Con un lobo
- Con un león
- Con un hipopótamo
- Con otro ratón

¿Por qué el león no se comió al ratón?

- Le pareció gracioso.
- El ratón echó a correr.
- El león sintió pereza tras su siesta.

Después de un tiempo, el ratón escuchó unos fuertes...

- Graznidos
- Rebuznos
- Aullidos
- Maullidos

El ratón se encontró al león..

- caído en una zanja.
- con otro animal.
- atrapado en una red.
- con la pata rota.

El ratoncito liberó al león...

- royendo las cuerdas.
- cortando las cuerdas.
- por un agujero de las cuerdas.
- pidiendo ayuda.

¿Qué pensó el león tras ser liberado?

- Nunca pensó que alguien tan pequeño pudiera salvarle.
- Que iba a ser su mejor amigo.
- Que se le había abierto el apetito y tenía que comerle.

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

DICTADO



Escucha atentamente el anterior video y haz lo que te piden:

Tu respuesta _____

[Atrás](#) [Siguiente](#) [Borrar formulario](#)

COPIA

COPIA LAS SIGUIENTES PALABRAS

Castillo

Tu respuesta _____

Pantalla

Tu respuesta _____

Tejer

Tu respuesta _____

Quejido

Tu respuesta _____

Empezar

Tu respuesta _____

COPIA LAS SIGUIENTES PSEUDOPALABRAS:

Bronceta

Tu respuesta _____

| |
|--|
| <p>Priostro</p> <p>Tu respuesta _____</p> |
| <p>Victar</p> <p>Tu respuesta _____</p> |
| <p>Estafu</p> <p>Tu respuesta _____</p> |
| <p>Impastaci</p> <p>Tu respuesta _____</p> |

| |
|--|
| <p>Arcopte</p> <p>Tu respuesta _____</p> |
| <p>Aptarrel</p> <p>Tu respuesta _____</p> |
| <p>COPIA LAS SIGUIENTES FRASES:</p> |
| <p>El castillo tiene una puerta y una bandera.</p> <p>Tu respuesta _____</p> |

| |
|--|
| <p>El robot tiene puesto un sombrero.</p> <p>Tu respuesta _____</p> |
| <p>Pongo pasta de dientes en el cepillo.</p> <p>Tu respuesta _____</p> |
| <p>Esta es mi camiseta favorita.</p> <p>Tu respuesta _____</p> |

[Atrás](#) [Siguiente](#) [Borrar formulario](#)

ESCRITURA ESPONTÁNEA

Observa las siguientes tarjetas y elige una.



Cuando hayas elegido la tarjeta. Deberás pensar una historia en la que aparezcan todos los animales de esa tarjeta. Recuerda que la historia debe tener un orden: 1º Introducción (presentación de los personajes de la historia), 2º Desarrollo de la historia (por ejemplo, sucede un problema) y 3º Final.

Tu respuesta

Atrás

Enviar

Borrar formulario

Anexo 5

Tabla 6

Rúbrica de evaluación de las competencias del proceso de lectoescritura.

| ÍTEMS | ESCASO | SUFICIENTE | BUENO | EXCELENTE |
|---|--------|------------|-------|-----------|
| Planifica los textos escritos de acuerdo con las normas establecidas por el maestro o maestra. | | | | |
| Utiliza un vocabulario adecuado a su edad. | | | | |
| Escribe textos sencillos empleando un registro adecuado. | | | | |
| Escribe textos sencillos organizando las ideas con claridad. | | | | |
| Aplica correctamente las reglas ortográficas adecuadas a su nivel. | | | | |
| Produce textos escritos en el entorno digital. | | | | |
| Decodifica con precisión todo tipo de palabras. | | | | |
| Decodifica con rapidez todo tipo de palabras. | | | | |
| Lee en silencio o en voz alta con una velocidad, pronunciación, entonación y fluidez adecuada a los textos. | | | | |
| Comprende el significado de las palabras en el texto leído o es capaz de deducirlo con ayuda del contexto. | | | | |
| Entiende de manera general un texto. | | | | |
| Es capaz de leer en formato digital. | | | | |

Anexo 6:**Tabla 7**

Cuestionario dirigido a los profesionales participantes en el programa

| ÍTEMS | SÍ | NO |
|---|----|----|
| ¿Consideras adecuado la realización del programa? | | |
| ¿Crees que ha resultado útil la programación didáctica? | | |
| ¿Consideras que se tratan los objetivos planteados? | | |
| ¿Consideras que se trabajan los contenidos establecidos? | | |
| ¿Se han realizado pruebas de evaluación en el programa? | | |
| ¿El programa está adaptado a los alumnos a los que se dirige? | | |