



Guía para el aprendizaje con éxito de la lectoescritura



O **ÉXITO** **Y**
APRENDIZAJE

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación y Empleo

Asesoramiento científico:

Ana Isabel González Contreras
(Dra. en Psicología. Universidad de Extremadura)

José Luis Ramos Sánchez
(Dr. en Pedagogía. Universidad de Extremadura)

Autores

García Palomo, Manuel Jesús
González Contreras, Ana Isabel
Perez Jimenez, Javier
Ramos Sánchez, José Luis
Reyes Pastor, David
Rodríguez Del Viejo, Mercedes
Rodríguez Oliva, Silvia
Vázquez Pinheiro, Clarisa

Editor:

Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad
Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa
Secretaría General de Educación

Diseño:

Agencia FISHER

ISBN:

978-84-96212-01-5



JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación y Empleo

Índice



1. PRÓLOGO

2. INTRODUCCIÓN

3. CÓMO APRENDEMOS A LEER Y A ESCRIBIR

3.1. Secuencia de etapas en el aprendizaje lectoescritor.

3.1.1. Etapa logográfica.

3.1.2. Etapa alfabética.

3.1.3. Etapa ortográfica.

3.2. Procesos cognitivos y modalidades de escritura.

3.2.1. Escribir al dictado.

3.2.2. Escribir copiando.

3.2.3. Escribir espontáneamente.

3.3. Cuándo debe iniciarse la enseñanza de la lectura y la escritura.

4. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS DIFICULTADES LECTORAS /LA DISLEXIA

4.1. Concepto de dislexia.

4.2. Retraso lector versus dislexia.

4.3. Causas de la dislexia.

5. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS DIFICULTADES ESCRITORAS/ LA DISGRAFÍA

5.1. Concepto de disgrafía.

5.2. Clasificación de la disgrafía.

5.3. Dificultades de la ortografía.

5.4. Causas de la disgrafía.

6. CÓMO MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL CENTRO EDUCATIVO

6.1. Las dificultades lectoescritoras en los documentos de centro.

6.2. Propuesta para la elaboración de un Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras en el centro educativo.

6.3. Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en el aula ordinaria.

6.3.1. El Papel de la persona responsable de la tutoría.

6.3.2. Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en educación infantil.

6.3.2.1. Aproximación al lenguaje escrito a partir de los 3 años.

6.3.2.2. Aplicación de un programa sistemático de mejora de la conciencia fonológica junto con la enseñanza del códigolectoescritor en Educación Infantil (4-5 años).

1. Tareas de conciencia silábica.
2. Tareas de conciencia fonémica.
3. Uso de letras manipulables.

6.3.3. Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en función de los procesos cognitivos y orientaciones para su enseñanza en Educación Primaria.

6.3.3.1. Procesos de lectura.

6.3.3.2. Procesos de escritura.

6.4. Detección y evaluación de dificultades de lectura y escritura.

6.5. Respuesta educativa y atención al alumnado con dislexia y/o disgrafía en el aula.

6.5.1. Aspectos sociales y emocionales.

6.5.2. En relación con los materiales.

6.5.3. Técnicas de enseñanza dirigidas al profesorado.

6.5.4. En relación con los trabajos de clase y exámenes.

7. EL PAPEL DE LA FAMILIA

7.1. Ayudar a la familia a tomar conciencia del problema.

7.2. ¿Cómo puede colaborar la familia en la intervención educativa?

7.2.1. Ofrecer apoyo emocional al niño.

7.2.2. Colaborar con el centro educativo.

7.2.3. Procurar un buen Ambiente Alfabetizador Familiar (AAF).

7.2.4. Facilitar el desarrollo de funciones ejecutivas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAPA CONCEPTUAL

Guía para el aprendizaje con éxito de la lectoescritura

A nivel teórico

A nivel familiar

A nivel práctico

1. PRÓLOGO

2. INTRODUCCIÓN

7. EL PAPEL DE LA FAMILIA

3. CÓMO APRENDEMOS A LEER Y A ESCRIBIR

4. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS DIFICULTADES LECTORAS /LA DISLEXIA

6. ¿CÓMO ALCANZAR EL ÉXITO EN LA LECTOESCRITURA?

7.1. Ayudar a la familia a tomar conciencia del problema.

7.2. ¿Cómo puede colaborar la familia en la intervención educativa?

5. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS DIFICULTADES ESCRITORAS /LA DISGRAFÍA

6.1. Documentos del centro

6.2. El Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras

6.3. Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en el aula ordinaria

6.4. Detección y evaluación de dificultades de lectura y escritura

6.5. Respuesta educativa



Este mapa es interactivo, haz click en el apartado que quieras y te llevará hasta el.



1. PRÓLOGO



He dedicado gran parte de mi vida investigadora y profesional a las palabras, tanto oral como escrita, y no dejan de sorprenderme los intrincados procesos neurológicos que ponemos en funcionamiento a la hora de leer un texto o escribir una redacción. Enseñar y aprender a leer y a escribir es uno de los principales retos con el que nos enfrentamos en cualquier sistema escolar, y lo esperable es que el alumnado lea y comprenda frases y textos sencillos a los 7 u 8 años, o incluso antes. Este hecho lo asumimos como habitual, pero realmente, cuando entendemos los intersticios cerebrales para conseguir estos logros tan complejos, lo que debería asombrarnos es que los niños aprendan a leer y escribir, puesto que no es algo natural.

Nuestra evolución genética aún no ha conseguido que el cerebro se predisponga para leer y escribir, puesto que la lectura y la escritura es una invención relativamente nueva en la historia de la humanidad. Sin embargo, la gran mayoría de nuestro alumnado consigue dominar los distintos procesos implicados en la lectura y la escritura, de tal forma que después de tres o cuatro años de aprendizaje, los niños pueden hacerlo con cierta automatización, y esto no lo olvidarán durante su vida, a no ser que algún problema neurológico lo impida.

Aprender el lenguaje escrito, junto con el lenguaje oral, es uno de los más importantes beneficios de los seres humanos, y generalizar la alfabetización a toda la población ha permitido lograr grandes progresos en todos los sentidos. Leer y escribir es una experiencia maravillosa para nuestro cerebro, que mejora gracias a la lectura y la escritura, pero trágica para el cuatro por ciento de la población escolar quienes tienen una dificultad específica para conseguirlo.

Precisamente, la dislexia y la disgrafía ocupan un espacio importante en esta guía, se realizan aportaciones para detectarla lo antes posible y afrontar con éxito tanto la evaluación como la intervención. No tiene sentido, ni es justo, esperar a que el alumnado disléxico tenga un desfase de dos o más años para comenzar a tomar las medidas educativas más adecuadas, porque los profesionales no hayan sabido detectarlo. Posiblemente se haya perdido un tiempo precioso y, lo que es más importante, hayamos contribuido a dañar la autoestima del niño y la desesperación de las familias al desconocer la causa del escaso avance lectoescritor de su hijo, a pesar de tener una inteligencia normal y no mostrar dificultades sensoriales u otras. Por este motivo, es recomendable que los centros educativos dispongan de actuaciones para detectar al alumnado en riesgo de tener dificultades de aprendizaje, especialmente de lectura y escritura, con la ayuda y asesoramiento de los profesionales de la orientación educativa.

Los profesionales de la educación encontrarán en esta guía respuestas a bastantes preguntas, y posiblemente algunas de ellas formen parte de su cultura profesional, pero otras podrán sorprender al lector, al haber asentado sus actuaciones profesionales de evaluación e intervención sobre presupuestos teóricos desajustados de la realidad científica en la que nos movemos. Saber cómo aprendemos a leer y a escribir, cuándo y cómo iniciar la enseñanza de la lectoescritura, qué es y cuáles son las causas de la dislexia y la disgrafía y su diferencia respecto del retraso lector, cómo debemos intervenir en el centro, qué hacer para detectar, evaluar e intervenir ante las dificultades,... constituyen aspectos que justificarían debates en los centros educativos y conllevaría tomar decisiones curriculares y metodológicas de enorme calado para mejorar la respuesta educativa mediante un verdadero trabajo en equipo entre los docentes.

Las afirmaciones que se recogen en esta guía no son opiniones o valoraciones personales de unos u otros autores basado en sus creencias, sino que expresa lo que el conocimiento científico basado en evidencias e importantes experiencias han aportado hasta el momento, teniendo en cuenta los enfoques teóricos más aceptados por los especialistas en el tema.

Esta guía se ha elaborado a partir de un trabajo colaborativo, y por este motivo, como en cualquier trabajo de estas características, se han contrastado opiniones, discutido, indagado, revisado documentos actuales, seleccionado la información,... pero con la vista puesta en que sea de utilidad y referente para los dos principales usuarios de la misma: los profesionales de la educación y las familias.

Agradezco la confianza que la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación y Empleo, especialmente del Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad, ha depositado en mí para realizar este prólogo y colaborar en la elaboración de esta guía, que asumí con humildad, ilusión y con la esperanza de que este trabajo de luz a los profesionales con responsabilidad en la atención al alumnado con dificultades de lectura y escritura, sean de tipo disléxico o no.

José Luis Ramos Sánchez

Dr. en Pedagogía. Orientador educativo del IES "Santa Eulalia" de Mérida. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Coordina la línea de investigación sobre la dislexia en el Grupo de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Extremadura (GRIE).

2. INTRO- DUCCIÓN



Una de las preocupaciones de los sistemas educativos es que el alumnado desarrolle el dominio progresivo de las competencias en lectura y en escritura que le permitan adquirir conocimientos de manera autónoma. Por otro lado, se constata que dificultades o alteraciones como la dislexia y la disgrafía siguen siendo un elemento de preocupación de los profesionales de la educación. El aumento de investigaciones relacionadas con los procesos implicados en la lectura y escritura evidencia que los avances en este ámbito han sido muy grandes en las dos últimas décadas.

Hay varios modelos que explican qué estrategias son necesarias para llegar a ser un lectoescritor o lectoescritora experto. El modelo más influyente y contrastado hasta la fecha es el modelo dual o modelo de doble ruta (Colheart, 1996 y Valle, 1996). Este modelo considera que para realizar una lectura y escritura eficaz hay que hacer uso de dos rutas:

- Ruta léxica, directa o visual.
- Ruta subléxica, indirecta o fonológica.

Estas dos vías son procedimientos íntimamente conectados. La **lectura hábil** implica a ambos y **depende del conocimiento ortográfico, semántico y fonológico que el lector o lectora tienen sobre las palabras**. El conocimiento ortográfico se refiere al reconocimiento de las letras y de los patrones ortográficos de las palabras. La información semántica alude al conocimiento del significado de las palabras y el conocimiento fonológico hace referencia a la información almacenada sobre la representación sonora de las palabras, de las unidades que las componen y de las correspondencias grafía-sonido. **Un incorrecto funcionamiento de cualquiera de los pro-**

cedimientos, léxico o fonológico, originará dificultades lectoescritoras. Saber leer significa pasar de una forma visual (palabra escrita) a una acústica (la pronunciación correspondiente) y comprender su significado. En **el alumnado con dislexia, las dificultades de decodificación son un obstáculo para acceder a la etapa ortográfica,** por lo que la automatización en el reconocimiento de palabras se produce de una forma muy inestable. **En el caso de la escritura el procedimiento es inverso, las mismas dificultades o las alteraciones de coordinación viso-motriz pueden alterar el proceso escritor de manera análoga.**

Cuando leemos o escribimos, básicamente utilizamos la ruta léxica, hasta que en el texto aparece una palabra que desconocemos o que está mal escrita y nuestro cerebro no identifica. En ese momento, recurrimos a la ruta fonológica y hacemos un análisis más detallado de la palabra que nos permitirá detectar el error o bien entender la palabra por el contexto.

La diversidad de actuaciones, la amplitud de las mismas y la necesidad de intervención de diversos agentes educativos ponen de manifiesto **la importancia** de que en **el centro educativo todas las actuaciones se coordinen dentro de un Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras** que es necesario que se afronte desde un proceso de planificación inicial, y se someta cada curso a una evaluación y seguimiento con objeto de adaptarlo a las características del alumnado y el contexto, y de hacer propuestas de mejora.

El número de alumnos y alumnas con dificultades específicas de la lectura y/o la escritura en nuestra comunidad autónoma es de 3819, teniendo en cuenta los datos de la Plataforma Educativa Rayuela durante el curso escolar 2017-2018, lo que supone un **2,31% del total de alumnado escolarizado** en las diferentes etapas del sistema educativo en Extremadura. Si tenemos en cuenta que 4979 (3,01 % del total del alumnado) tienen DEA, constatamos que las dificultades específicas de lectura y escritura suponen aproximadamente el 76,70 % de este alumnado con DEA.

Estos datos son coherentes con algunas investigaciones

llevadas a cabo en nuestro país, y en otros cuya lengua es transparente como la lengua española. La opacidad o transparencia de una lengua depende de la relación que se establece entre los grafemas y los sonidos a los que representa. Por este motivo, es más frecuente que la dislexia se dé en idiomas más opacos como el inglés o el francés, cuya prevalencia podría establecerse entre el 10 o el 15 % según sus distintas investigaciones, mientras que en español y en otros idiomas transparentes como el italiano, el alemán o el serbocroata, se reduce hasta el 3 % aproximadamente.

Etapa	Alumnado con dificultades específicas de la lectura y/o escritura	Porcentaje de alumnado con estas dificultades específicas respecto del total de alumnado
Primaria	1996	3,13%
ESO	1267	2,93%
FP Básica	196	9,68%
FP Grado Medio	218	3,11%
FP Grado Superior	53	0,75%
Bachillerato	89	0.60%

Se observa una **clara tendencia en las enseñanzas post-obligatorias a cursar Formación Profesional Básica y Formación Profesional de Grado medio**, reduciéndose drásticamente el porcentaje de alumnado en Formación Profesional de Grado Superior y Bachillerato.

Podemos intuir que las dificultades lectoescritoras hacen que este alumnado no continúe sus estudios más allá de Formación Profesional de Grado Medio, si bien, gracias a las actuaciones educativas de atención a la diversidad e inclusión educativa, hay un porcentaje de ellos que están logrando superar estudios superiores.

Esta guía tiene la finalidad de formar y orientar sobre las actuaciones del profesorado en relación con la enseñanza del aprendizaje lectoescritor, en aquellos aspectos más relevantes. A partir de una intervención ordinaria en el aula, y con un enfoque proactivo, pretendemos facilitar una adquisición eficaz del aprendizaje de la lectoescritura, teniendo en cuenta la atención a la diversidad del alumnado en el marco de las aportaciones y evidencias científicas sobre el tema.

Igualmente se abordan procesos de detección de dificultades en este aprendizaje, que puedan ser indicadores de una necesidad de intervención educativa más concreta dentro del ámbito del aula o bien de la existencia de dificultades específicas, como la dislexia o la disgrafía. En este último caso se aborda cómo afrontar la evaluación psicopedagógica y la respuesta educativa más específica.

3. CÓMO APRENDEMOS A LEER Y A ESCRIBIR



3.1. Secuencia de etapas en el aprendizaje lectoescritor

Entre los modelos que describen la adquisición de la lectura y la escritura, uno de los más admitidos es aquél cuya explicación se basa en el desarrollo de una secuencia de etapas (Frith, 1985). Distintos autores sostienen que **para llegar a convertirse en lectoescritores hábiles**, los niños pasan por tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica. La presente Guía trata de intervenir en las diferentes etapas de adquisición del proceso lectoescritor en ambas rutas, incidiendo en cada edad en aquellos aspectos más relevantes con actuaciones que, en primer lugar, tienen un carácter eminentemente preventivo. Se persigue que, desde la intervención educativa ordinaria y normalizada, de enfoque proactivo, se evite la aparición de dificultades de aprendizaje y se potencie la adquisición eficaz de la lectoescritura. A continuación, describimos cada una de ellas.



1. Etapa logográfica

La primera etapa, logográfica en el caso de la **lectura**, se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro años (o incluso antes) pueden **reconocer un pequeño grupo de palabras familiares**. Estas palabras se reconocen **globalmente valiéndose de características visuales**: forma de su contorno, longitud, rasgos, color, etc. Así, pueden reconocer su propio nombre o palabras que han visto muy frecuentemente, como “Coca-cola”, “Carrefour”, “Disney”... Esta forma de reconocimiento tendrá **éxito mientras el número de palabras no sea muy amplio y existan diferencias sustanciales entre las palabras**. Un niño que se encuentre en esta etapa tendrá dificultades para diferenciar visualmente palabras parecidas (“PASO” y “PACO”, por ejemplo).

En cuanto a la **escritura**, sabemos que comienza antes de que los niños y niñas entren en las escuelas. Se ha comprobado que, desde muy pequeños, existe **intencionalidad de comunicar a través del uso de formas**

gráficas diferentes a los dibujos. Son cada vez más frecuentes en nuestras aulas las situaciones didácticas, con alumnado de tres y cuatro años, al que se pide escribir su nombre, copiar una frase, escribir una idea, hacer la lista de la compra, escribir deseos... Podemos afirmar que la exposición del alumnado a este tipo de actividades permite aproximarle a la utilización de un sistema que, poco a poco, será utilizado con mayor sistematicidad una vez que se les enseñe a relacionar el fonema con el grafema

Estas experiencias de aproximación al lenguaje escrito suelen estar basadas en experiencias de **carácter lúdico y motivador** que se imprimen desde el hogar y desde los centros educativos, respetando el desarrollo y progreso natural del niño, potenciando el trabajo colaborativo del alumnado y dotando de un enorme significado a su actividad de leer y escribir.

Este tipo de experiencias facilita el acceso a la lectoescritura en la siguiente etapa, en la que deberá emplearse otra estrategia más eficaz que la utilizada hasta el momento. De este modo, a medida que el niño va viendo la palabra escrita, irá discriminando con más detalle los principales rasgos, tanto visuales como auditivos, y será capaz de ir tomando conciencia de que el habla puede segmentarse en unidades que se representan utilizando un código.

En esta etapa es esencial la conciencia fonológica



La etapa logográfica deja paso a otra que se caracteriza por una enseñanza intencional del código en la que se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas.

2. Etapa alfabética

En esta segunda etapa, denominada alfabética, **el niño aprende el código alfabético y desarrolla,** en su máximo nivel, **la conciencia fonológica,** que comenzó incipientemente en la etapa anterior en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas.

En la etapa alfabética de la **escritura** la tarea es más compleja, puesto que al alumnado se le plantea un reto crucial: debe **tomar conciencia de que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples.** Es en esta etapa, cuando toma conciencia de los fonemas

(sonidos del habla), y este hecho facilita asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar en el habla.

Por tanto, en la etapa alfabética adquiere lo que se ha denominado **el principio alfabético**. Es decir, **aprendemos que un fonema se puede representar mediante una grafía**. No obstante, el niño tiene que ensamblar las distintas partes que ha leído, dando así unidad al conjunto de sonidos. Una ejecución típica en estos primeros momentos lectores es lo que sucede cuando se pide al alumnado que lea, por ejemplo, la palabra “pato”. El niño comienza lentamente decodificando y dice: “/p----a----t----o/”; pero al poco tiempo cae en la cuenta y dice: “¡ah! /pato!”. En esta **etapa se desarrolla fundamentalmente la ruta fonológica**, y progresivamente va dominando los procesos de codificación y decodificación de palabras que van a perdurar a lo largo de toda su vida.

Son numerosos los estudios e investigaciones que demuestran la importancia que juega el desarrollo de la **conciencia fonológica** en esta etapa del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, puesto que todo el desarrollo posterior implica automatizar los procesos de codificación y decodificación que tienen lugar en estos inicios.

3. Etapa ortográfica

En esta etapa el alumnado es **capaz de leer las palabras de una forma global**, lee de manera muy rápida los grafemas (grafías) de las palabras. Es decir, **mantiene su capacidad para codificar y recodificar los sonidos representados mediante las grafías, pero además accede al significado** de las palabras puesto que, a base de leer una y otra vez la palabra, se crea una huella en su memoria que le permite reconocerla rápidamente.

Las habilidades ortográficas experimentan un gran avance a partir de los siete u ocho años, gracias a que se **van afianzando los procesos automáticos de decodificación**. Poco a poco se va **aumentando el léxico interno, o almacén de palabras con huella en la memoria, y mejora el mecanismo de acceso a esa información**. Cuantas más veces se disponga al alumnado a la lectura de palabras, más posibilidad habrá de reconocer la palabra correctamente y acceder a ella.

En esta etapa el niño/a podrá acceder al significado de las palabras



Por ejemplo, supongamos que leemos la siguiente frase: “Mi desayuno preferido es el pan con...” Las opciones sobre la preferencia del desayuno son variadas. Una de las primeras tareas que realiza nuestro cerebro es buscar información contextual, indagando en aquellos productos de desayuno que pueden acompañar al pan. En esta situación, las opciones sobre la palabra que debe acompañar a “pan” se reducen considerablemente, puesto que lo más probable es que sea un alimento típico en los desayunos. Pero si además obtengo información visual, puesto que en el proceso de lectura percibo que la siguiente palabra comienza por “m”, continúan reduciéndose las posibilidades de reconocer correctamente la palabra (mantequilla, mermelada...) mientras que se eliminan automáticamente otras alternativas (chocolate, cereales, etc). Como podemos imaginar, este proceso se realiza con una rapidez extraordinaria, y de forma tan automática que nos permite dedicar gran parte de los recursos cognitivos a procesos que se han denominado de nivel superior, como son los de comprensión y autorregulación de la lectura.

El mal funcionamiento de este léxico interno o memoria de palabras que se da característicamente **en el alumnado con dislexia** es el principal motivo de gran parte de sus errores ortográficos. Por ejemplo, la palabra “cabello” podría escribirse, desde el punto de vista fonológico, de diversas formas (kaveyo, cavello, cabeyo...), aunque desde el punto de vista ortográfico solo una forma es la correcta. La causa de los errores cometidos por el alumnado en esta etapa se debe a la ausencia de una representación ortográfica correcta de las palabras que admiten variadas formas de representación fonológica. La conclusión pedagógica que se deriva de este hecho es que **debemos exponer al alumnado el mayor número de veces ante la palabra bien escrita, para que fije en su almacén de memoria ortográfica una representación correcta. Por tanto, lo importante es reforzar la memoria visual, de tal forma que se den escasas posibilidades al error.** De esta manera, se evita que el alumnado “adivine” si una palabra se escribe con “b” o con “v”, con “h” o sin ella, puesto que una vez que el niño ve incorrectamente escrita la palabra, tendrá más posibilidades para fijar una representación visual equivocada de la misma.

Este es el principal argumento para defender que, en el **proceso de enseñanza de la ortografía, deben darse una serie de pasos** que garanticen la representación visual de las palabras de dificultad ortográfica, antes de que pueda ser evaluado mediante el dictado. Puesto que, si bien el **dictado** ha constituido **un buen sistema para evaluar** la capacidad del alumno o alumna para escribir correctamente las palabras, ha sido **un mal sistema de enseñanza**, al dejar al alumnado ante situaciones adivinatorias que van en contra de una concepción preventiva de los errores ortográficos.

A continuación mostramos un cuadro resumen de las distintas etapas:

¿Cómo aprendemos a leer y a escribir?	ETAPAS		
	LOGOGRÁFICA	ALFABÉTICA	ORTOGRÁFICA
LECTURA	Reconocer palabras familiares (Coca-Cola, ColaCao...)	Aprender el código alfabético	Leer palabras de forma global para acceder al significado completo
ESCRITURA	Intención de comunicar a través de formas gráficas diferentes a un dibujo	Asignar una grafía a un fonema	El alumno tiene que tener memoria ortográfica para una correcta representación
¿CÓMO LAS TRABAJAMOS?	Es importante no presentar un nº de palabras muy amplio y que existan diferencias sustanciales entre ellas. De forma lúdica y motivadora	Desarrollaremos la conciencia fonológica. El alumno tiene que tomar conciencia de que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples.	Trabajaremos la ruta visual exponiendo al alumno/a el mayor nº de veces a la palabra bien escrita
IDEAS IMPORTANTES	<ul style="list-style-type: none"> · Todas las etapas son muy importantes · El alumno/a está preparado para aprender a leer desde que llega al colegio (siempre respetando estas etapas) 		

3.2. Procesos cognitivos y modalidades de escritura.

La competencia en comunicación lingüística implica la interacción de distintas destrezas y componentes que van desde el componente lingüístico, el pragmático-discursivo, el socio-cultural, el estratégico y el componente personal, así como las diversas dimensiones que los desarrollan.

La escritura es una destreza comunicativo-lingüística que pretende ser alcanzada eficazmente a lo largo de la enseñanza obligatoria. Adquirir esta destreza es **indispensable para garantizar un correcto uso funcional de la competencia en comunicación lingüística**.

Como ya sabemos, para un adecuado desarrollo o adquisición de la lectoescritura son necesarios unos niveles adecuados de habilidades cognitivas. Específicamente, en relación con la escritura hablamos de habilidades o competencias cognitivas como:

- a) La capacidad de deletreo (grafema-fonema).
- b) El nivel de vocabulario (el nivel semántico).
- c) El nivel sintáctico, para estructurar el significado de las frases, teniendo especial relevancia el uso de las diferentes estructuras oracionales junto al uso de los signos de puntuación.
- d) Los niveles de planificación (la estructuración u organización del contenido mediante las diferentes estructuras textuales y relaciones estructurales).

Cuando escribimos, debemos tener en cuenta la modalidad o contexto en el que exponemos al alumnado, es decir, no es lo mismo escribir para el desarrollo de tareas de planificación, cuando se le pide que escriba una redacción, o en la escritura de palabras al dictado. Por este motivo, es importante identificar las diferentes modalidades que se dan en el ámbito escolar: copia, dictado y escritura espontánea, de manera que cuando propongamos una de ellas conozcamos las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos y alumnas.

El dictado es un buen sistema para evaluar pero no para enseñar a escribir



3.2.1. Escribir al dictado.

El **dictado** consiste en transformar la palabra hablada en escritura, o sea, en la transformación de unos sonidos (palabras emitidas por otra persona que dicta) que tienen que ser reproducidos mediante signos gráficos (letras). En la escritura al dictado no hay que planificar el mensaje ni construir las oraciones; solo **se transforman los fonemas percibidos en los grafemas correspondientes**, respetando sin errores las palabras y colocando adecuadamente los signos de puntuación. Es decir, a partir del dictado de frases **podrían evaluarse los procesos léxicos, sintácticos y motores, pero no los de planificación**.

El dictado empieza con la percepción acústica del estímulo, y acaba con la activación de los procesos motores ejercitando la escritura correspondiente. Dependiendo de los objetivos de la evaluación, el dictado también puede conllevar la evaluación de algunos procesos sintácticos, como es el respeto de signos de puntuación. Los elementos prosódicos del lenguaje oral se representan en la escritura mediante los signos de puntuación (las pausas, la entonación y todos aquellos elementos que permiten una representación comunicativa del lenguaje oral), aunque nunca el lenguaje escrito tendrá la riqueza comunicativa del lenguaje oral.

Si nos centramos en la escritura de palabras al dictado, ésta implica los mismos componentes que participan en la comprensión auditiva de palabras, más los que participan en la producción escrita.

3.2.2. Escribir copiando.

La copia consiste en escribir palabras o pseudopalabras (incluso palabras de otro idioma), presentadas al alumno o alumna de forma visual para que éste las reproduzca de forma gráfica (y no necesariamente implica que las conozca). Las palabras pueden formar parte de frases o textos.

Se puede hablar de dos tipos de copia:

- 1. Copia pictórica:** consiste en la imitación de símbolos o escrituras desconocidas (son mera reproducción o dibujo).
- 2. Copia grafémica:** sería la escritura de palabras de su idioma. Esto supone un vínculo entre el sistema de análisis visual y el retén grafémico a través del cual se transfiere la información grafémica sin pasar por los léxicos de lectura y escritura (Morton, 1980).

Se pueden dar distintos pasos para copiar palabras. Lo primero que hace un alumno o alumna para copiar es analizar visualmente los grafemas. **Si la copia es grafema a grafema, pocas veces se cometen errores, a no ser que debido a distracciones o déficit de atención, el alumno o alumna omita alguno de ellos.**

No obstante, otro sistema sería leer una palabra y escribirla. Hay alumnado que no necesita copiarla letra a letra, sino que utiliza la palabra como unidad. **¿Cómo es posible que algunos cometan errores léxicos** cuando escriben copiando las palabras y las frases? La razón es que, **una vez leída la palabra, la retienen en su memoria a corto plazo y, a continuación la reproducen**, y en este momento, la ayuda visual que permite la copia no es utilizada por el alumnado.

3.2.3. Escribir espontáneamente.

La escritura espontánea (o escritura creativa - escritura desde la semántica), consiste en pasar de una idea a una representación gráfico-simbólica, tal como ocurre en la composición o creación.

En este tipo de escritura se ponen en funcionamiento todos los procesos implicados en la escritura, y por este motivo, suele ser un recurso fácilmente usado en la evaluación. Pedir al alumnado que escriba un cuento o una redacción es una tarea frecuente en el ámbito escolar desde los primeros cursos de Educación Primaria.

Escribir espontáneamente implica poner en funcionamiento procesos de planificación que se realizan a nivel lingüístico-conceptual. A partir de procesos reflexivos internos, respondemos a algunas cuestiones: qué sabemos sobre el tema y qué se va a escribir, con qué objetivos, y con qué finalidad, en suma, qué ideas, o conceptos queremos transmitir a nivel conceptual. Requiere tanto el uso de la memoria a largo plazo como de los aprendizajes previos.

Los procesos de planificación continúan con el acceso a un nivel lingüístico a partir del cual se ponen en marcha la transformación de ideas en proposiciones lingüísticas. Elegir el tipo de frase, las estructuras gramaticales y el vocabulario adecuado depende de múltiples factores.

Las dificultades en los procesos de planificación pueden deberse a déficits en la memoria, para generar información, para organizar la información, etc. Si es por déficits en información, se facilitarán pautas y datos para suplirlo. Estas dificultades podrían mejorarse entrenando al alumnado en organizar la información de redacciones,

Para trabajar la escritura espontánea o creativa es importante trabajar los procesos de planificación



narraciones, descripciones, etc. En este sentido, escribir utilizando modelos textuales en la composición escrita (comparación, causalidad, descripción, secuenciación, problema-solución,...) son de utilidad en la intervención (Galve, 2007).

En el apartado 6.3.3.2 de esta guía se pueden ver las distintas fases que pueden ayudar a realizar con éxito la composición de textos (pág 83).

3.3. Cuándo debe iniciarse la enseñanza de la lectura y la escritura

Desarrollar las habilidades lectoescritoras **no es una cuestión de todo o nada**, sino un proceso que se adquiere con la experiencia de leer y escribir. Vivir en un mundo impreso facilita el aprendizaje siempre que el entorno sea estimulante.

Para responder a la **pregunta de cuándo debe iniciarse la enseñanza de la lectura y la escritura, debemos remitirnos al enfoque evolutivo** descrito en el apartado anterior: desde la etapa logográfica, pasando por la alfabética y llegando a la ortográfica. Los objetivos del aprendizaje de la lectura y escritura son muy diferentes en cada una de estas etapas, pero en todas ellas se está aprendiendo a leer y a escribir.

Por tanto, la respuesta está clara: en el ámbito escolar estamos preparados para aprender a leer y a escribir desde que el alumnado llega a la escuela, e incluso antes, aunque debemos prestar especial atención a las características de cada alumno o alumna, respetar las etapas descritas anteriormente (logográfica, alfabética y ortográfica) y crear situaciones para la enseñanza adecuadas a cada una de estas etapas.

Así, mientras que la etapa logográfica abarcaría los niveles de 3 y 4 años, el nivel de 5 años es idóneo para iniciar al alumnado en la asociación fonema-grafema si, previamente o durante dicha enseñanza, se ha trabajado y se trabaja sistemáticamente la conciencia fonémica del alumnado.

El uso de los
MÉTODOS
MULTI-
SENSORIALES



Entendemos la “aproximación al lenguaje escrito” como el conjunto de experiencias y actividades relacionadas con la lectura, la escritura y de acercamiento al código lectoescritor. Estas actividades se llevan a cabo en muchas aulas de Educación Infantil, con objeto de introducir de manera lúdica y divertida al alumnado de 3 y 4 años en el sistema de comunicación escrita. Los resultados de estas experiencias han demostrado la enorme motivación del alumnado hacia lo escrito y la posibilidad de ampliar los tiempos de enseñanza, especialmente importante en el alumnado con dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, numerosas investigaciones han demostrado la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura en los momentos iniciales, así como su relación con el desarrollo de la etapa alfabética de la lectura y la escritura. En el nivel de 5 años, es extraordinariamente importante iniciar la enseñanza del código lectoescritor junto con tareas de conciencia fonológica utilizando métodos multisensoriales.

Históricamente, los estudios sobre los prerrequisitos básicos para conseguir la “madurez lectora” ocuparon un lugar de primer orden en la investigación educativa durante los años 70 y 80 del pasado siglo.



En ellos, se nos informaba de que **el problema del alumnado con retraso lectoescritor y de las dificultades de lectoescritura se localizaba en una falta de habilidades neuro-perceptivas**, habitualmente el reconocimiento derecha-izquierda, el conocimiento del esquema corporal, memoria visual, orientación espacial y otros aspectos que pueden ir unidos al desarrollo madurativo de las personas, de tal forma que la causa fundamental de errores en la lectura y escritura tales como leer o escribir “balcón” en lugar de “balcón”, se consideraban problemas de orientación espacial y de lateralidad. **Actualmente, este error se explica por dificultades en el procesamiento fonológico del lenguaje, que afectan a la secuencia fonémica de la ruta subléxica.** Este error es frecuente en los primeros momentos del aprendizaje lectoescritor y, en general, se supera con cierta facilidad en primero y segundo de Educación Primaria, aunque persiste mucho más allá de lo esperado en el alumnado con dislexia y disgrafía.

Otro mito o idea importante

Los errores fonológicos como la sustitución, omisión o inversión de fonemas se deben a problemas en su identificación y discriminación, como consecuencia de **insuficiencias en el entrenamiento en conciencia fonológica** (especialmente fonémica). Algunas sustituciones de ciertos fonemas (q-p, d-b...), cuya imagen visual es parecida, han llevado apresuradamente a dar una interpretación visoespacial de los errores, y no son otra cosa que una sustitución de fonemas oclusivos difíciles de diferenciar por su brevedad sonora en la emisión de la palabra hablada y a su proximidad en el punto de articulación.



Contrariamente a lo que sucede con el lenguaje oral, **aprender a leer y a escribir requiere de una enseñanza intencional**, y esta enseñanza debe **comenzar** por hacer **consciente** al alumnado de que **el lenguaje oral está formado por sonidos**. Pues bien, cuando esto se logra, se estará preparado para el siguiente paso en la etapa alfabética: asociar ese sonido a una grafía que lo representa. Este proceso es muy abstracto; por ello, el empleo de métodos multisensoriales, que eliminen la arbitrariedad de asociar un sonido con una grafía, facilita el aprendizaje del alumnado. Precisamente, **el principal problema**

del alumnado con dislexia es el de tomar conciencia de los fonemas de las palabras y asociarlos a las grafías.

Es cierto que la dificultad de tomar conciencia de los fonemas de las palabras y asociarlos a una grafía no es exclusiva del alumnado con dislexia, sino que puede darse también en alumnos o alumnas con déficit de atención, limitaciones intelectuales...

Es importante que el maestro ponga en marcha antes de nada medidas de carácter ordinario



En definitiva, **los problemas en la asociación grafe-ma-fonema**, tan importantes en los primeros momentos del aprendizaje lectoescritor, son una manifestación común en varios tipos de dificultades de aprendizaje por parte del alumnado. No obstante, **en el alumnado con dislexia persistirán sus dificultades a pesar de no existir otras causas que las expliquen.**

En el sistema educativo, **las maestras y maestros serán los que detecten y pongan en marcha las primeras medidas de carácter ordinario.** Cuando éstas sean insuficientes, son los profesionales de la orientación educativa los encargados de realizar la **evaluación psicopedagógica** que determine la causa de la dificultad de aprender la asociación grafema-fonema u otras dificultades.

4. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS DIFICULTADES DE LECTURA / DISLEXIA



4.1. Concepto de dislexia.

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante DEA) incluyen en su definición un conjunto heterogéneo de alteraciones en las capacidades de lectura, escritura, cálculo y razonamiento cognitivo general. Existe una discrepancia entre el rendimiento real y el esperado según la edad madurativa del alumnado, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad, motivo por el cual se requiere una atención educativa que permita compensar estas dificultades presentadas.

Entre las principales dificultades de aprendizaje se encuentra la dislexia. Cuando hablamos de estas dificultades específicas nos referimos a las que afectan a determinado alumnado en edad escolar.

La Asociación Internacional de **Dislexia** (2012) define ésta como “una dificultad específica de aprendizaje de **origen neurobiológico** que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras y por problemas en la ortografía y decodificación”, o dicho de otra forma, “es un **trastorno de aprendizaje que dificulta el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras escritas**, y que se traduce en una **merma** relevante de la **capacidad de decodificación y deletreo** de las mismas”. Por lo general, estas dificultades provienen de una **deficiencia en el componente fonológico** del lenguaje, que usualmente **no está relacionada ni con la inteligencia, ni con una adecuada instrucción académica.**

Consecuencias colaterales pueden incluir **problemas en la comprensión de la lectura** y una carencia de experiencia literaria, lo que podría impedir el incremento de vocabulario o el conocimiento conceptual previamente adquirido. Estas dificultades de lectura tienen **consecuencias en la escritura**, especialmente en los procesos léxicos, aunque en los procesos escritores también pueden estar afectados otros, como los de planificación, sintácticos y motores.

4.2. Retraso lector versus dislexia.

No todo el alumnado que tiene dificultades de lectura y escritura presenta dislexia. Podríamos considerar dos formas diferentes de dificultad de lectura:

1. Alumnos y alumnas que leen correctamente las palabras e incluso con adecuada velocidad lectora, pero no comprenden lo que leen.
2. Otros alumnos y alumnas que comprenden lo que leen, pero que tienen errores frecuentes en leer las palabras y/o lo hacen con poca velocidad lectora.

Habitualmente, el primer caso corresponde al alumnado con retraso lector, mientras el segundo caso podría corresponder al alumnado que presenta alteraciones disléxicas. Concretamente podríamos establecer las siguientes características diferenciales entre ambos tipos de alumnado con dificultades de lectura:

- **Retraso lector:** es una consecuencia más de una dificultad generalizada de aprendizaje, y cuya **causa original puede radicar en limitaciones intelectuales, sensoriales, socioculturales** y/o situaciones desfavorecidas de la historia personal y escolar del alumno o alumna. Este alumnado **tiene dificultades en otros aspectos curriculares diferentes a los relacionados con el procesamiento lingüístico**. Podría tener una adecuada exactitud y velocidad lectora, pero bajo nivel de comprensión lectora. Este **retraso suele mejorar significativamente con una intervención pedagógica individual adecuada**.

- **Dislexia:** es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera

persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) y que suele interferir en el rendimiento académico e ir acompañado de errores en la escritura. No existen dificultades generalizadas de aprendizaje, sino que estas **dificultades se circunscriben a lo relacionado con la lectura y algunos procesos de la escritura** (frecuentemente los procesos léxicos: errores en la escritura de sílabas complejas – “golbo” en lugar de “globo”, “antocha” en lugar de “antorcha”, o persistencia de errores en la ortografía arbitraria y reglada).

En el caso de la dislexia, **las dificultades persisten a pesar de una intervención pedagógica individual adecuada y no pueden explicarse por alguna discapacidad personal** (visual, auditiva, motórica, intelectual...), **ni por una situación sociocultural** o historia personal y escolar desfavorecida.

A menudo, el profesorado y las familias se sorprenden del bajo rendimiento del alumnado en tareas de lectura y escritura, porque no es lo esperable según su capacidad de comprensión general, de adaptación y de resolución de problemas en otros contextos y áreas de aprendizaje diferentes a la lectura y escritura. Incluso son considerados “vagos”, con poco interés y escaso esfuerzo. Sin embargo, la realidad es bien distinta: es tanto el esfuerzo que les supone leer y escribir que prefieren otras tareas o, simplemente, abandonan.

Niña con dislexia en su casa...



...al día siguiente el maestro piensa que es un vago porque tiene muchos errores...



Sintéticamente, las dificultades de lectura (retraso lector y dislexia) podrían esquematizarse así:

	RETRASO LECTOR	DISLÉXICO
Exactitud lectora	Baja o normal	Baja
Velocidad lectora	Baja o normal	Baja
Comprensión lectora	Baja	Baja (I) o normal
Comprensión general	Baja	Normal o alta
Diferencias significativas (2)	No	Si
Efecto de la intervención	Positivo	Nulo o muy excaso

1. Cuando la comprensión lectora es baja en el alumnado con dislexia, se debe a la exactitud y/o velocidad lectora bajas.
2. En el caso de retraso lector, no existen diferencias significativas respecto de otras áreas de aprendizaje y del desarrollo de otras competencias.

Por su parte, en Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-V, 2014), incluye la dislexia dentro de los trastornos del neurodesarrollo como un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en lectura / en la expresión escrita, siempre que se cumplan los cuatro criterios diagnósticos especificando si las dificultades se dan en velocidad o fluidez, en precisión y/o en comprensión lectora.

A) Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, que han persistido por lo menos durante seis meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades.

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (lectura vacilante, errores de precisión, intenta adivinar las palabras...).

2. Dificultades para comprender el significado de lo que lee.
3. Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión (omitir, añadir o sustituir letras).
4. Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, mala organización de ideas...).

B) Las aptitudes o habilidades académicas afectadas, cuantificadas con pruebas estandarizadas individualizadas aplicadas en una valoración clínica integral, están significativamente por debajo de lo esperado por edad cronológica (2 cursos escolares) e interfieren negativamente en el rendimiento académico, laboral o de la vida cotidiana. En individuos mayores de 17 años, se pueden sustituir las pruebas o test estandarizados por la historia documentada de las dificultades de aprendizaje en la edad escolar.

C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, aunque pueden no manifestarse totalmente hasta que el aumento de las exigencias académicas supera la capacidad de compensación cognitiva del estudiante (lo cual sucedería en los últimos cursos de educación primaria o en secundaria).

D) Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por otras causas: deficiencias intelectuales (Coeficiente Intelectual > 70), déficits visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del lenguaje o falta de instrucción académica adecuada.

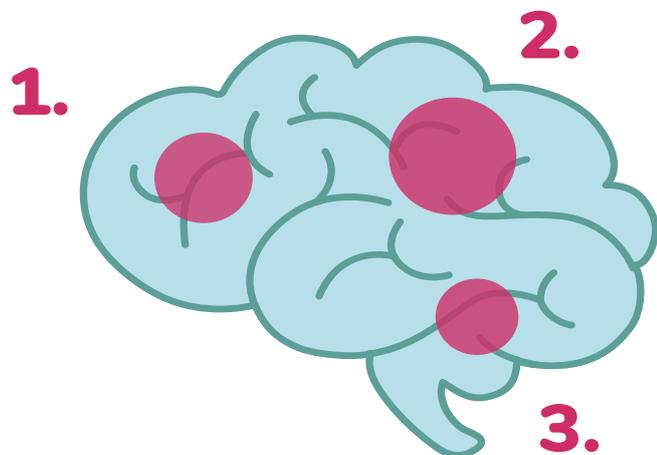
Aunque para hablar de dislexia se plantea un desfase de dos cursos o dos años escolares, comparando la habilidad lectora del escolar con la media establecida para su grupo de edad (comparación interpersonal), también se plantea que las habilidades lectoras afectadas se encuentran por debajo del percentil 5, más de 1,5 DS (desviaciones típicas) por debajo del nivel de desarrollo de otras habilidades del propio sujeto (comparación intrapersonal). En cualquier caso, para valorar este aspecto resulta esencial tener en cuenta los apoyos recibidos por el escolar, pues, si ha recibido intervención individualizada desde pequeño, es de esperar que su habilidad lectora no esté tan desfasada a pesar de existir una dislexia.

4.3. Causas de la dislexia.

La dislexia, como dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, implica que ciertas anomalías genéticas son la base de las dificultades que presenta el alumnado con alteraciones disléxicas (Lyon, Shaywitz y Shaiwitz, 2003). Por este motivo, es más probable que un alumno o alumna con dislexia tenga algún familiar con dislexia o con dificultades del lenguaje.

Distintas investigaciones, como por ejemplo la de Galaburda y col. (1985) demostraron que, durante la formación del cerebro, un determinado grupo de neuronas no “ocupan” su espacio en algunas de las áreas implicadas en los procesos de lectura y escritura, por lo que se producen cambios en su estructura neurofisiológica y, como consecuencia, alteraciones cognitivas concomitantes. Los estudios genéticos confirman este hecho, y las alteraciones de distintos cromosomas podrían estar en la base de estas ectopias.

Por otro lado, las técnicas de neuroimagen puestas al servicio de la investigación demuestran **menor activación de las áreas frontal-inferior (1), parieto-temporal (2) y temporo-occipital (3) del hemisferio izquierdo**, en lo que podría considerarse un complejo sistema neural cuyo mal funcionamiento explica una lectura y escritura ineficaz en uno o en varios de los procesos cognitivos implicados.



1. Área frontal-inferior. Encargada de la velocidad de procesamiento, memoria a corto plazo, atención, planificación, manipulación de datos...
2. Área parieto-temporal. Aloja las representaciones fonológicas (descompone las palabras en fonemas y sílabas), asocia grafema-fonema, asocia símbolos abstractos con sonidos...
3. Área temporo-occipital. Responsable de la memoria visual y memoria ortográfica. Este área se activa al observar palabras escritas.

Entre las distintas teorías que intentan explicar la causa de la dislexia, la teoría del déficit fonológico es la que tiene más apoyo entre los investigadores. Esta teoría explica la enorme dificultad del alumnado a la hora de automatizar las reglas de conversión grafema-fonema, teniendo especial relevancia el efecto de longitud o extensión de la palabra, junto a una velocidad lectora muy baja. La teoría del déficit fonológico afirma que el alumnado con dislexia tiene más dificultades que el resto en la codificación, almacenamiento y recuperación de los sonidos del habla. Se manifiesta sobre todo en las tareas de segmentación fonológica, con pseudopalabras y en el establecimiento de la correspondencia grafema-fonema, especialmente en los primeros años de la escolaridad. También explica esta teoría que la conciencia fonológica (especialmente la fonémica) es más difícil para el alumnado con dislexia.

Entendemos por conciencia fonológica, la habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral, como son las sílabas (conciencia silábica) y los fonemas (conciencia fonémica). Por ejemplo, una tarea que al alumnado con alteraciones disléxicas le cuesta más trabajo que al alumnado sin dislexia es decir oralmente qué nueva palabra se ha formado si a /mesa/ se le suprime el sonido /m/.

No obstante, un debate abierto actualmente es la conexión causal entre el déficit del procesamiento fonológico, lenguaje y lectura. De tal forma que, si el problema se localiza a nivel fonológico, lo que suele ocurrir en la

mayor parte de los casos de dislexia, compartirá síntomas con otras alteraciones que también tienen dañado el procesamiento fonológico, como el Trastorno del Lenguaje (TEL) o el Trastorno de los Sonidos del Habla (Benítez, 2009) así como el déficit de atención. Por su parte, el alumnado con **Trastorno del Lenguaje (TEL), además de dificultades en los aspectos semánticos del lenguaje, tendrá dificultades en tareas de comprensión lectora de estructuras gramaticales complejas, en los aspectos morfosintácticos del lenguaje oral, en la repetición de pseudopalabras y en la fluidez verbal.**

En el caso de las **dificultades de atención**, éstas enmascaran la causa de las dificultades de lectura y escritura. El alumnado con déficit de atención obtendrá **puntuaciones bajas** en tareas típicas que evalúan **atención y memoria visual y auditiva, así como en la función ejecutiva y en la velocidad de procesamiento.** Además, a través de la observación directa del comportamiento del alumnado se detectan muchas de las características propias del alumnado con déficit de atención. De hecho, se ha comprobado que aproximadamente el 30 % del alumnado con dislexia también presenta dificultades de atención. En cualquier caso, será la **evaluación psicopedagógica** del Servicio de Orientación Educativa correspondiente quien determine la causa de las dificultades de lectura y la escritura y los procesos cognitivos alterados en lecto-escritura y, consecuentemente, proponer la intervención educativa más adecuada.

5. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS DIFICULTADES ESCRITORAS/ DISGRAFÍA.



Evaluación psicopedagógica determinará la intervención educativa más adecuada



5.1. Concepto de disgrafía.

Con este concepto se hace referencia a la existencia de un trastorno de la expresión escrita que engloba lo que denominamos disgrafía y disortografía que suele presentarse asociado a otras dificultades del aprendizaje.

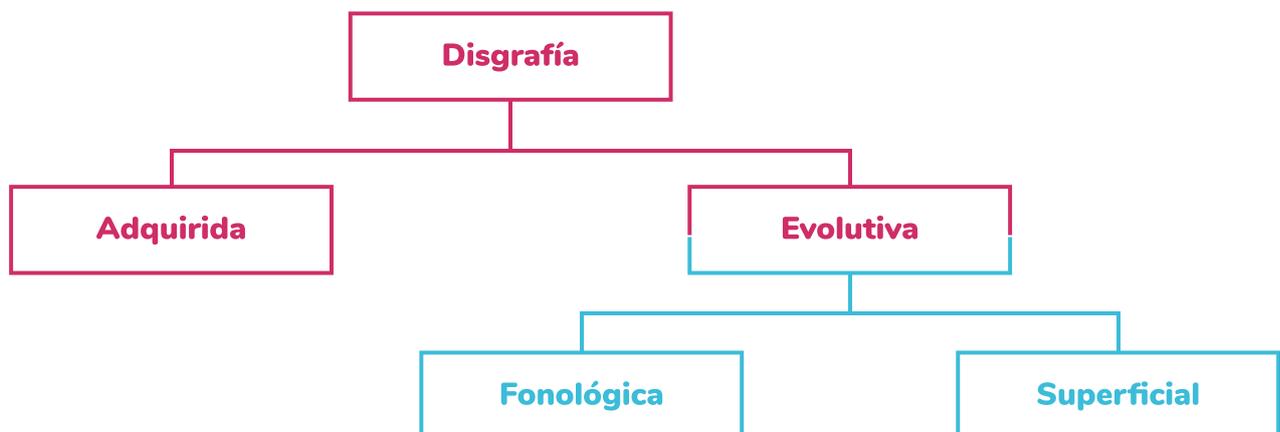
Por **disgrafía** entendemos la incapacidad o impedimento (según la gravedad) para escribir correctamente. Estas dificultades van desde **problemas para escribir palabras** correctamente desde el punto de **vista ortográfico hasta dificultades para escribir de forma o con trazo legible**. Junto a esto, pueden existir dificultades **para redactar** correctamente, lo que lleva a producir textos **incorrectamente organizados y planificados**, donde las ideas no están expuestas de forma coherente.

En el ámbito educativo se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por dificultades específicas de aprendizaje, específicamente en dificultades de la escritura (disgrafía) a aquél que manifiesta un **desfase curricular significativo en algunos o en todos los procesos de escritura**. Especialmente afecta al área de Lengua Castellana y Literatura, pero generalmente están afectadas todas aquellas áreas en las que la escritura sea un aspecto relevante. **Esta dificultad no se debe a una escolarización desajustada ni a desequilibrios emocionales, dificultades en la visión o audición, limitación intelectual, problemas socioculturales u otros trastornos del lenguaje oral**. Además, podrían presentarse otros problemas asociados a la lectura.

El criterio de la resistencia a la intervención, junto con el criterio de discrepancia, son elementos a tener en cuenta a la hora de determinar las necesidades educativas. Es decir, el alumnado con disgrafía será aquel que, a pesar de una escolarización normalizada, y sin otras causas que expliquen sus dificultades (sensoriales, intelectuales, personales...) no avanza, no mejora, o no lo hace en la medida del esfuerzo dedicado, tanto por parte de los profesionales, la familia, como del propio alumno o alumna. Por esta resistencia a la intervención, en pocos años, la discrepancia en relación con otras áreas curriculares será evidente.

5.2. Clasificación de la disgrafía.

Conviene distinguir las **disgrafías** y dislexias evolutivas de los retrasos en la adquisición de la lectoescritura, ya que en las primeras se dan las condiciones adecuadas para el aprendizaje, **no existiendo ninguna razón aparente para que se den las dificultades**, mientras que en el retraso sí existen razones manifiestas que conllevan ese retraso. En las disgrafías solo afectaría a las áreas relacionadas con la escritura. Aunque dislexias y disgrafías se pueden dar por separado, la realidad es que en los niveles de iniciación de la lectoescritura es difícil hacer esta disociación, ya que se aprenden de forma simultánea.



Podemos determinar la existencia de dos tipos de disgrafías. La disgrafía adquirida y la disgrafía evolutiva. En el primer caso la **disgrafía adquirida** se da en **personas que ya escribían correctamente pero que han aparecido las dificultades que antes no tenían** por lo que su escritura no es adecuada. En el caso de la **disgrafía evolutiva** suele considerarse como “un retraso simple en la adquisición del aprendizaje de la escritura, que puede estar incidiendo en el resto de las áreas del aprendizaje académico”. Son propias del alumnado que tiene dificultades para aprender a escribir, ya sea por dificultades en el funcionamiento de algún proceso del sistema de escritura, por problemas motores, lingüísticos, semánticos, u otros problemas.

En el caso de la disgrafía evolutiva, a su vez podemos describir dos tipos de disgrafías, en función de la afectación de cada una de las rutas o procedimientos afectados en el proceso escritor. Si la afectación se debe a la ruta subléxica-fonológica hablamos de disgrafía evolutiva fonológica y en el caso en el que la afectación se dirija a la ruta ortográfica (o léxica-semántica), podemos hablar de disgrafía evolutiva superficial.

La disgrafía evolutiva fonológica, descrita por Shallice (1981) se produce por una **alteración** en el sistema de **conversión fonema-grafema**, o sea, la ruta fonológica está lesionada, **pudiendo escribir solo** aquellas **palabras** que les son **habituales o de alta frecuencia**, que conoce, o sea, solo puede escribir por la ruta léxica, pero son incapaces de escribir palabras poco frecuentes que no estén en su léxico, ni tampoco las pseudopalabras. No tiene dificultad para escribir palabras regulares e irregulares, pero no puede nombrar letras ni deletrear palabras ni escribir pseudopalabras correctamente. Es decir, pueden leer palabras y las comprenden, pero no pueden escribirlas.

La disgrafía evolutiva superficial se produce cuando se produce un deterioro en la ruta léxica/ortográfica; el alumnado **escribe correctamente palabras regulares, las pseudopalabras, pero cometen errores con las palabras irregulares**, o sea, con las que no se ajustan a las reglas fonema-grafema (ya que tienen problemas para la recuperación de alógrafos con rasgos gráficos

comunes (Cuetos, 2001). Conservan la capacidad de escribir siguiendo las reglas CFG, pero sin tener en cuenta las características ortográficas de las palabras. Es decir, escriben correctamente “ampo” (pseudopalabra que sigue la regla ortográfica “se escribe m antes de p”), pero no son capaces de escribir correctamente vaso/baso (palabra con ortografía arbitraria). Solo escribirán correctamente sabiéndose las reglas ortográficas.

En resumen, los tipos de trastornos o alteraciones de escritura son diferentes en función de cuál sea el componente que no está funcionando o funciona incorrectamente. Esto implica que sea imprescindible la evaluación rigurosa, por parte de los Servicios de Orientación.

5.3. Dificultades ortográficas.

Las personas con **dificultades en la ortografía** presentan una serie de **errores en la adquisición de las normas ortográficas** de su lengua y que les lleva a cometer errores de manera frecuente, en la escritura de las palabras, llegando incluso a hacer ininteligible su escritura. Estos fallos solo afectan a la escritura y la lectura no tiene por qué estar comprometida.

Las dificultades ortográficas más comunes en nuestras aulas son las siguientes:

- Dificultades en palabras con ortografía natural:

Las principales dificultades en la escritura de palabras de ortografía natural suceden, generalmente, porque el alumnado no establece correctamente la asociación fonema-grafema. Por ello, la mejor forma de intervenir ante estas dificultades es afianzar la asociación entre el fonema y el grafema (descrito en las orientaciones sobre la enseñanza de la lectura).

Contrariamente a lo que se ha pensado durante mucho tiempo, cuando un alumnado confunde “p” por “b”, no suele deberse a que tenga problemas de orientación espacial o que presente “síntomas disléxicos”, sino a que aún no ha establecido adecuadamente la asociación entre el fonema /p/ y la letra “p”, sustituyéndola por otra letra (b) con la que comparte bastantes rasgos visuales y fonológicos (Rodríguez, 1987).

· Palabras con dificultades de ortografía reglada y arbitraria: Decimos que un conjunto de palabras presenta **ortografía reglada** cuando su escritura y dificultad ortográfica obedecen a ciertas reglas, de tal forma que, si el alumnado conoce la regla, puede tener indicios que le ayuden a escribir esas palabras con corrección. Por ejemplo, antes de “p” y “b” se escribe “m”, se escriben con “h” todas las formas del verbo HABER y HACER... No obstante, aunque esta regla se cumple en todas las palabras, existen reglas que tienen sus excepciones, y este hecho es muy frecuente en castellano.

Por otro lado, las palabras que se escriben con **ortografía arbitraria** se refieren a aquellas cuya escritura no obedece a ninguna regla, o al menos es arbitrario para la mayoría de nosotros el hecho de que puedan escribirse de una forma u otra, al no obedecer a ninguna de las reglas conocidas. Y se escriben con “b” o “v”, “g” o “j”, con “h” o sin ella, etc., por su procedencia original. Por ejemplo: ciervo, jirafa, hijo...

El hecho de que algunos sonidos se pueden representar mediante dos letras diferentes, por ejemplo /b/, /k/, /g/..., hace que algunas palabras pueden escribirse de varias formas, todas ellas fonológicamente correctas. Ante la palabra “jefecillo” un alumno o alumna la podría escribir de ocho formas diferentes, todas ellas correctas desde el punto de vista fonológico, (gefecillo, gefezillo, gefeciyo, jefeziyo, jefezillo...), aunque solo una es ortográficamente correcta. Saber cuál es la correcta no siempre resulta fácil a los estudiantes.

El hecho es que nuestra **explicación de las dificultades del alumnado en la escritura correcta de palabras**, tanto de ortografía reglada como arbitraria, tiene dos causas:

1. **El método de enseñanza no ha sido el adecuado.** Podríamos convenir que, en demasiadas ocasiones, se hacen dictados en los que se incluyen palabras desconocidas para el niño. Este desconocimiento obliga al alumnado a escribir la palabra guiándose por el azar, o por algún otro criterio más o menos fiable (el parecido con alguna palabra conocida, la frecuencia de los grafemas, etc.), pues al no tener una representación mental de la palabra, no puede saber cómo se escribe. **El dictado**, tal

El dictado es un buen sistema para evaluar pero no para enseñar a escribir



y como se plantea habitualmente en el aula, es un magnífico **instrumento para evaluar la ortografía, pero es nefasto como procedimiento de enseñanza.**

2. El niño tiene cierto déficit en alguna capacidad cognitiva relacionada con este aspecto (memoria visual, atención, etc.). Cuando un alumno o alumna no tiene una representación visual de una palabra con dificultad ortográfica, es fácil que se equivoque y, lo que es peor, que genere con ello una representación visual errónea de esa palabra. Este hecho le llevará a cometer errores ortográficos en el futuro, puesto que el alumno o alumna hará uso de la única representación visual que tiene, aunque sea errónea. En otros casos, como en el de las dificultades ortográficas puede deberse a una escasa capacidad de memoria visual, incluso atencional, que dificulta al niño memorizar la representación visual de las palabras.

No obstante, aunque las causas puedan ser distintas, el método más adecuado es presentarle grupos de palabras que se rigen por esa regla, para que el propio niño deduzca la regla.

¿Qué hacemos si tiene faltas de ortografía?	CON ORTOGRAFÍA NATURAL	Tareas para afianzar la asociación fonema-grafema
	CON ORTOGRAFÍA REGLADA	Presentarle al niño/a distintos grupos de palabras por las que se rige la regla ortográfica que queremos enseñarle.
	CON ORTOGRAFÍA ARBITRARIA	

5.4. Causas de la disgrafía.

La disgrafía no tiene una entidad homogénea. **En función de los procesos alterados, podríamos hablar de un tipo de disgrafía u otro.** No obstante, hablar de “disgrafía” en general no ayuda ni en el diagnóstico ni en la intervención. Lo verdaderamente importante es determinar qué procesos están afectados y qué características tienen los errores que presenta el alumnado, para centrar la intervención en los mismos. Es posible que un alumno

o alumna tenga alterados los procesos léxicos, pero no los de planificación ni los sintácticos.

Así pues, existen causas con **base congénita y evolutiva** que conllevan la existencia de ciertas **alteraciones neurológicas cerebrales**, diferenciadas del alumnado que no presentan disgrafía.

Los primeros indicios comienzan a ser evidentes en Educación Primaria, cuando el alumnado se enfrenta a las tareas lectoescritoras. No obstante, podríamos detectar al **alumnado con riesgo de presentar disgrafía en el último curso de Educación Infantil**, si observamos **resistencias en el aprendizaje de tareas de conciencia fonémica**, así como **dificultades para aprender la asociación fonema-grafema**, a pesar del tiempo y esfuerzo dedicado a estas tareas.

Es imprescindible detectar y valorar las necesidades del alumnado lo antes posible, informar a la familia y diseñar la intervención más apropiada según las necesidades educativas, personales y emocionales detectadas.

Las consecuencias de la disgrafía podrían equipararse a las consecuencias de la dislexia, lo que suele conllevar efectos en el alumnado que, de no ser atajados a tiempo, pueden provocar desde una falta de interés por lo escolar y el consecuente bajo rendimiento, a alteraciones emocionales (ansiedad, estrés, baja asertividad, pobre autoconcepto,...) que a veces llevan al aislamiento.

Queremos destacar que **no es necesario esperar** a que se cumpla el criterio de los **dos años de desfase** entre el desarrollo lectoescritor esperado por parte de un alumnado **y la intervención**. Basándose en el principio de “intervenir lo antes posible”, los profesionales no podemos “colaborar” en que las dificultades se agraven esperando una solución del problema por sí solo. **Es necesario evaluar los procesos alterados e intervenir** para recuperar los mismos, o al menos atenuar los efectos **lo antes posible**.

6. LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL CENTRO EDUCATIVO.



6.1. Las dificultades lectoescritoras en los documentos de centro.

La Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura aborda la **individualización de la enseñanza y el éxito educativo del alumnado** en su Capítulo II, estableciendo que, con carácter general, la atención educativa se realizará a través de las actuaciones pedagógicas ordinarias y habituales que tienen lugar en los centros educativos. Para ello, concreta que los centros diseñarán un Plan para la mejora del éxito educativo integrado en el proyecto educativo, considerando para su diseño y evaluación el contexto socioeconómico y cultural del centro. Igualmente, se concreta en el Decreto 228/2014 que la Consejería con competencias en materia de educación impulsará y, en su caso, podrá proponer a los centros educativos el desarrollo de actuaciones y planes específicos de mejora e innovación que contribuyan al éxito educativo de los alumnos y alumnas, previo análisis de las características de los centros, de su contexto y del alumnado que escolaricen.

En base a la normativa anteriormente expuesta, el Proyecto Educativo de Centro contiene el Plan para la Mejora del Éxito Educativo, dentro del cual los centros integrarán el Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras en el Centro Educativo.

Por tanto, en la Programación General Anual aparecerán todas las actualizaciones que se precisen.



Es labor de todo el profesorado, en especial del tutor o tutora, desarrollar actuaciones de prevención e intervención sobre el alumnado con dificultades en lectoescritura, dislexia y disgrafía. Por tanto, corresponde al equipo docente coordinado por el tutor o tutora el desarrollo de estas medidas, bajo la supervisión del equipo directivo y con el asesoramiento del Servicio de Orientación del centro.

Afrontar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros niveles de su escolaridad condicionará la actitud del alumnado hacia su uso funcional en etapas posteriores. Por este motivo, la responsabilidad del sistema escolar en su conjunto y de los profesionales de la educación especialmente, es mucha.

Si tenemos en cuenta que un **porcentaje importante del alumnado que abandona prematuramente el sistema escolar o no consigue éxito educativo se debe a sus dificultades de lectoescritura**, nos deberíamos plantear que la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura requieren de una atención prioritaria en nuestros centros educativos. Esto **debe conllevar una planificación rigurosa y consensuada de los procesos de enseñanza en la lectoescritura** basada en las evidencias científicas y en las experiencias exitosas de numerosas escuelas.

6.2 Propuesta para la elaboración del Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras en el centro educativo.

El objeto de la propuesta no es imponer a los centros educativos un modelo de Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras, pero sí consideramos muy interesante establecer algunas propuestas para su diseño que faciliten la realización del mismo por parte de los centros educativos. Por ello, entendemos que este documento deberá estar integrado en el Plan para la Mejora del Éxito Educativo, pues la principal finalidad de un Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras es que todo su alumnado alcance las competencias, supere los objetivos establecidos para cada enseñanza y etapa, y permanezca en el sistema educativo.

A continuación, proponemos algunos de los **requisitos** que se deben cumplir:

El **objetivo principal** se debe agrupar en torno a tres **ejes**:

1. Prevenir la aparición de dificultades en la adquisición de la lectura y escritura a través de la intervención proactiva en el entorno ordinario.
2. Detectar lo antes posible las dificultades en la lectura y escritura.
3. Fomentar la competencia comunicativo-lingüística, favoreciendo la adquisición de destrezas lectoras y escritoras en el alumnado escolarizado en nuestros centros

utilizando diferentes soportes y tecnologías.

Incluir aspectos relacionados con el uso de la metodología de trabajo que se implementará, adecuada a las características evolutivas del alumnado al que se hace referencia, y estableciendo las líneas metodológicas específicas para cada uno de los procesos: lector y escritor. Determinar con exactitud y de manera secuenciada la propuesta de actividades que se desarrollarán para cada una de las etapas educativas con las que cuente el centro educativo, así como su organización temporal, para lo que se establecen, en párrafos posteriores, algunas líneas generales.

La organización de los recursos humanos y materiales es un elemento fundamental que permite determinar las funciones, los tiempos y las responsabilidades de los miembros implicados.

La determinación de criterios y procedimientos previstos para su desarrollo, seguimiento, evaluación y toma de decisiones posteriores, es esencial en la puesta en marcha de un Plan de Prevención e Intervención de Dificultades Lectoescritoras.

Sobre esta base, proponemos la siguiente **secuencia en las tareas** que, de forma flexible, podrían formar parte de una propuesta exitosa de aprendizaje de la lectoescritura o de prevención de dificultades de la lectoescritura. No se trata de una propuesta cerrada, sino un marco orientativo que debería concretarse en el centro de Educación Infantil y Primaria, con el asesoramiento de los servicios de orientación, bajo la coordinación del equipo directivo, la participación de todo el equipo docente y la colaboración de las familias.

En el siguiente cuadro se presenta una propuesta que tiene en cuenta las etapas por las que pasa el alumnado en el aprendizaje lectoescritor (tal y como fue explicado en los fundamentos teóricos), su correspondencia con los niveles educativos y las implicaciones curriculares derivadas de las etapas y de los niveles. El tiempo empleado en trabajar la lectura y escritura en el aula dependerá del nivel educativo. Así, mientras en **Educación Infantil** podrían **dedicarse 30 minutos, 3 ó 4 días a la semana**, en

Educación Primaria, los tiempos de enseñanza explícita deberían **aumentar drásticamente y realizarse a diario**. En definitiva, leer y escribir mucho y crear motivación para hacerlo.

A continuación, mostramos una propuesta de ideas fundamentales para el desarrollo del Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras.

¿Por dónde empezamos?

Etapas de lectura y escritura	Nivel educativo	Implicaciones curriculares
LOGOGRÁFICA	Educación Infantil (3 y 4 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar palabras, rótulos, conciencia silábica y rimas, manipulación de letras... - Estrategias de aproximación al lenguaje escrito.
ALFABÉTICA	Educación Infantil (5 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar tareas de conciencia fonémica. - Aprender las Reglas de Asociación Grafema-Fonema (RAGF). - Leer y escribir palabras (dictado-copia).
	1º de Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Afianzar el aprendizaje de RAGF. - Leer y escribir palabras y frases. - Introducir en la comprensión y composición de narraciones breves.
ORTOGRÁFICA	De 2º a 4º de Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar la curiosidad mediante lecturas conjuntas. - Compartir relatos y comentarlos. - Conocer la estructura narrativa y aplicarla para comprender y componer cuentos y textos narrativos.
	De 5º a 6º de Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la estructura de distintos tipos de textos expositivos. - Utilizar técnicas de análisis (subrayado, identificación de idea principales) y de síntesis (resumen, esquema y cuadro sinóptico) de los textos expositivos o informativos.

6.3.
Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en el aula ordinaria

6.3.1.
El papel de la persona responsable de la tutoría

6.3.2.
Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en educación infantil

6.3.3.
Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en función de los procesos cognitivos y orientaciones para su enseñanza en educación primaria

6.3.2.1.
Aproximación al lenguaje escrito a partir de los 3 años

6.3.3.1.
Procesos de lectura

6.3.2.2.
Aplicación de un programa sistemático de mejora de la conciencia fonológica junto con la enseñanza del códigolectoescritor en educación infantil (4-5 años)

6.3.3.2.
Procesos de escritura

1. Tareas de conciencia silábica

2. Tareas de conciencia fonémica

3. Uso de letras manipulables

6.3.1. El papel de la persona responsable de la tutoría.

Como sabemos, los grupos de alumnos y alumnas cuentan con profesorado cuya labor es esencial en el proceso educativo, y no es otro que la figura del tutor/a.

Dentro de la dinámica de un centro educativo, y especialmente en el aula, es sin duda un eje vertebrador de los objetivos educativos, y actúa como pieza de ensamblaje entre el equipo docente, el alumnado y sus familias.

La tutoría forma parte esencial de la función docente, proyectándose la labor del tutor más allá de las propias definidas en la normativa, lo que implica que la persona que asume la tutoría de un grupo debe abordar su tarea desde una perspectiva integral. El tutor/a debe atender al desarrollo personal, emocional y social de su alumnado, tutelando, acompañando y facilitando el proceso educativo de su alumnado, dirigiéndolo hacia el logro de su formación integral como persona, teniendo en cuenta sus características y necesidades personales y educativas.

Partiendo de este concepto, la **persona encargada de la tutoría** del grupo es quien **debe implementar y coordinar las propuestas y medidas de carácter ordinario** para la atención a la diversidad de todo el alumnado escolarizado en un grupo. Por ello, vamos a incorporar algunas propuestas que el tutor desde su ámbito de actuación puede implementar para facilitar el acceso y el logro de los objetivos educativos del alumnado de su grupo – aula, que iremos desarrollando a lo largo de los siguientes apartados.

6.3.2. Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en Educación Infantil

6.3.2.1. Aproximación al lenguaje escrito a partir de los tres años

La enseñanza inicial de la lectoescritura es algo más que la enseñanza explícita del código. Para que el lenguaje escrito sea funcional, el alumnado debe dominar estrategias codificadoras y decodificadoras cuya automa-

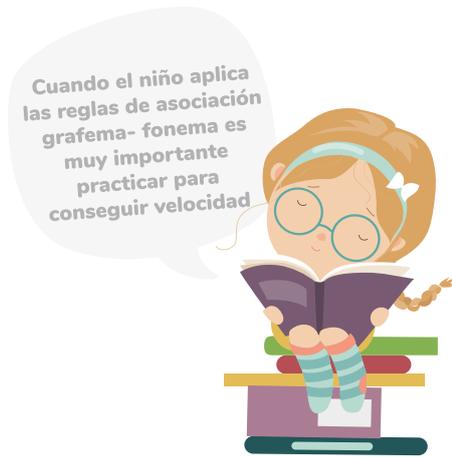
tización le permitirá acceder a otros niveles cognitivos superiores, como la comprensión lectora y la redacción de textos. Sabemos que no existe una vía única para iniciarse en el lenguaje escrito, que es deseable abrir las posibilidades del alumnado para que “vivan” la lectura y la escritura a partir de experiencias personales diversas, divertidas y compartidas.

Inevitablemente, cuando el niño de tres y cuatro años lleva algún tiempo de aproximación a la lectoescritura, necesita respuestas estables a los problemas que se le plantean. Los problemas surgen de la necesidad que tiene de explorar el código. Lo más frecuente es que un alumno o alumna que durante varias semanas ha escrito su propio nombre, o el de otros compañeros, encuentre similitudes fonológicas y gráficas, ante lo cual no es extraño que se escuchen conversaciones en las que manifiesten las similitudes sonoras entre sus propios nombres. Es habitual que un alumno o alumna diga a otro: “¡Mira!, este trocito (señalando la sílaba Mar- de Marta), es como el tuyo, Mar- de Mario”. Ante tal “descubrimiento”, el pensamiento infantil intentará buscar generalizaciones de este hecho en otras palabras distintas a las encontradas en estos dos nombres.

En este fantástico momento, la labor del maestro o maestra es crucial, puesto que deberá facilitar la tarea del alumnado al escribir y decir otras palabras que comparten los mismos sonidos y grafías.

Con esta actividad se inicia una importante fase del proceso lectoescritor consistente **en que el alumnado encuentre regularidad gráfica y fonológica a los signos escritos**. A esta fase se le suele denominar con los términos “decodificación” (en el caso de la lectura) y “codificación” (en el de la escritura). Realmente **ha comenzado la adquisición del principio alfabético**: momento mágico en el inicio lectoescritor.

Es cierto que no todo el alumnado consigue “darse cuenta” de las similitudes gráficas y fonológicas de las palabras en los mismos momentos. Si este “descubrimiento” no sucede, habrá que considerar que la enseñanza explícita e intencional del código deberá constituir uno de los principales objetivos de los dos primeros niveles de la



Educación Primaria, y a él se dirigirán los esfuerzos. Una vez que el niño o la niña comienza a leer y escribir aplicando las Reglas de Asociación Grafema-Fonema (RAGF), lo único que necesitará será practicar, y así conseguir velocidad, lo que implicaría automatizar los procesos de decodificación. En consecuencia, cualquiera que sea el procedimiento metodológico por el que se aprenda a leer, antes o después, tendrá que aprender las reglas de conversión grafema a fonema; por este motivo, los métodos fonéticos en español son los más eficaces.

Si este “descubrimiento” no sucede, habrá que considerar que la enseñanza explícita e intencional del código deberá constituir uno de los principales objetivos de los dos primeros niveles de la Educación Primaria y a él se dirigirán los esfuerzos.

Son numerosas las experiencias de aproximación al lenguaje escrito que podríamos proponer, cuyo desarrollo excedería la finalidad de este trabajo. Recomendamos por su facilidad y amplitud explicativa y didáctica los trabajos de Medrano (1989), Tolchinsky (1996), Roca y col. (1995), Domínguez y Barrio (1997), Maruny y col. (1998), Díez de Ulzurum (1999 y 2000), Ramos y Tejado (2003).

6.3.2.2. Aplicación de un programa sistemático de mejora de la conciencia fonológica junto con la enseñanza del código lectoescritor en Educación Infantil (4-5 años)

La conciencia fonológica es la habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos del lenguaje oral. Se ha comprobado que la conciencia fonológica es muy influyente en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor, puesto que es lógico suponer que antes de poder asignar un fonema a una grafía es necesario tomar conciencia de que el habla se divide en partes que podemos representar gráficamente.

Se ha demostrado que algunos errores de lectoescritura (omisiones, inversiones, sustituciones y adiciones de fonemas y grafemas) se deben a errores relacionados con

la ruta fonológica en la lectura y escritura de palabras.

Son numerosas las propuestas didácticas encaminadas a desarrollar la conciencia fonológica para todo el alumnado escolarizado en un grupo-clase de educación infantil de 5 años. Una de las claves del éxito es la sistematicidad de la práctica.

Las situaciones escolares en las que se deben utilizar estos programas son básicamente dos:

1. Puede utilizarse con todo el grupo-clase, desde el último trimestre del nivel de Educación Infantil de cuatro años y en el primer trimestre del nivel de cinco años. En este caso, se recomienda utilizar el material **comenzando con tareas de nivel silábico y continuar gradualmente con las de nivel fonémico.**

2. También puede utilizarse en pequeño grupo o individualmente, cuando comprobemos que una de las causas que provocan las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura se deriva de dificultades en la conciencia fonológica.

A continuación, presentamos un tipo de tareas para llevar a cabo en las aulas de Educación Infantil por parte de los docentes o las docentes responsables de la tutoría:

**TAREAS DE
CONCIENCIA SILÁBICA**



**TAREAS DE
CONCIENCIA FONÉMICA**



**USO DE LETRAS
MANIPULATIVAS**

1. Tareas de conciencia silábica.

Estas tareas se pueden desarrollar en Educación Infantil (desde el nivel de 4 años). Recomendamos las siguientes:

1. Contar las sílabas de una palabra.

Se presenta un dibujo y una vez que se identifica su nombre, se pide a los niños que escuchen atentamente cómo es. Repetimos, lentamente, alargando la vocal /rooooooooooosaaaaaaaaa/ y le pedimos que cuenten con nosotros el número de sílabas de dicha palabra. Nos ayudamos de palmadas, rayitas, dedos, saltos, etc.

2. Identificar una sílaba de una palabra.

Se dice en voz alta dos o tres palabras y se pide que nos digan en qué palabras se oye un sonido determinado: “Tenemos que descubrir en qué palabra suena /ga/ -gato, loma, gasa, tapa-”. Otra actividad

de reconocimiento consiste en buscar dibujos que contengan un sonido determinado. También se incluyen en este tipo de tareas las de comparación de sílabas iguales. Por ejemplo, cuando se le dice “¿qué suena igual en /uuuuuuno/ y /uuuuuuña/?” Hay que tener en cuenta que, si alargamos y damos énfasis al sonido común de ambas palabras, facilitamos que el niño lo identifique.

3. Añadir una sílaba para formar una nueva palabra.

Se trata de presentar oralmente un “trozo de palabra o pseudopalabra”, de tal forma que al unir otro (al inicio, en medio o al final) obtengamos otra palabra o pseudopalabra nueva. (“Si a /pato/ ponemos al final /so/, ¿cómo sonaría?”).

4. Omitir una sílaba de una palabra.

“¿Qué diríamos si a la palabra /perro/ le quitamos el sonido /pe/?”. También hemos considerado una tarea de omisión la que consiste en identificar el sonido que se ha eliminado de una palabra. Por ejemplo, ante un dibujo o una palabra presentada por la maestra, decir qué “trocito” falta: “Esto es una /silla/. Si sólo digo /lla/, ¿qué sonido le he quitado?”

Todas estas actividades deben tener el apoyo de ayudas visuales, táctiles o gestuales que contribuyan a facilitar la manipulación en el acceso a la información.

Todas estas actividades deben tener el apoyo de ayudas visuales, táctiles o gestuales que contribuyan a facilitar la manipulación en el acceso a la información. Además, es necesario conocer previamente el estilo de aprendizaje de nuestro alumnado para saber cómo aprenderán mejor.

En el caso en el que la persona responsable de la tutoría o los miembros que componen la etapa de Educación Infantil decidan implementar un programa de entrenamiento, tanto para las tareas de conciencia silábica como fonémica, conviene establecer una graduación **de menor a mayor dificultad** de las actividades. Proponemos la secuenciación de Ramos y Cuadrado (2006):

1. Posición de la sílaba a trabajar:

Partiremos de palabras que comiencen por vocal en posición inicial (/a-la/), puesto que las vocales por sí mismas forman sílaba y son fácilmente identificables. Este tipo de tarea suele resultar muy fácil para el alumnado y sirve de motivación. Posteriormente, y de forma general, y excepto en las tareas de omisión, debemos tener en cuenta la posición de la sílaba: primero, sílabas colocadas en posición inicial (/ro-sa/). Segundo, colocadas en posición final (/ca-fé/). Y por último en posición medial (/ca-se-ta/). En el caso de las tareas de omisión, resulta más fácil cuando se omiten segmentos finales.

2. Según la estructura de la sílaba a trabajar:

1. Sílabas con estructuras simples (CV, /fo-ca/; VC, /es-te/). En este caso los fonemas fricativos son los que mejor se identifican, seguidos de los laterales, vibrantes y nasales. Los fonemas oclusivos son los más difíciles de identificar por su brevedad y porque necesitan apoyarse en una vocal.
2. Sílabas con estructuras complejas de los tipos: CCV, CVC, VC que se corresponden respectivamente con las sílabas complejas de las palabras grano, corte y alto.

2. Tareas de conciencia fonémica.

Se denomina **conciencia fonémica** a la **habilidad** del alumno o alumna para tomar **conciencia y manipular los sonidos más simples del habla, como son los fonemas.**

A continuación, proponemos algunas actividades para desarrollar la conciencia fonémica en Educación Infantil. La presentación de estas actividades es orientativa y como actividad previa es recomendable realizar juegos de discriminación auditiva. En sí mismos no tienen una relación estrecha con la conciencia fonológica, aunque suponen un paso previo para desarrollar actitudes de atención y escucha por parte del alumnado.

La discriminación auditiva es la capacidad de percepción distintiva de los estímulos auditivos; es decir, la habilidad para percibir diferencias, intensidad y timbre entre sonidos. La idea es obtener pares de palabras o pseudo-

palabras y pedir al alumno o alumna que nos diga si son iguales o no. En una primera actuación, la persona responsable de la tutoría explica el tipo de actividad y pregunta si las dos palabras que va a decir son iguales o no. A partir de ese momento se le presentan las palabras. Por ejemplo: sapo-saco, bote-pote... Pero insistimos, se pueden utilizar tanto palabras como pseudopalabras (dope-pode, sace-face...).

Se recomienda que este tipo de actividades se lleven a cabo en el **segundo o tercer trimestre del nivel de cuatro años o durante el primer mes de curso en el nivel de cinco años**. Por otro lado, y también en el nivel de cinco años, proponemos que las **tareas de conciencia silábica** se desarrollen **durante los meses de octubre y noviembre**, mientras que el **trabajo con fonemas** debería llevarse a cabo durante los meses **de diciembre y enero**. No obstante, será el maestro o maestra quien determine el momento, en función del conocimiento que posee de su grupo de alumnos y alumnas y de sus posibilidades.

En el caso de **alumnado con dificultades** lectoescritoras o en riesgo, **el programa de entrenamiento deberá partir de la evaluación de sus dificultades. Se iniciará con tareas** en las **que no tenga dificultad** y utilizaremos estos aprendizajes para alcanzar otros aspectos; por ejemplo, si no hay dificultades en tareas de identificación de fonemas, podemos partir de esta actividad para ir ascendiendo en la complejidad, hasta conseguir mejorar su habilidad para realizar correctamente tareas de adición y de omisión de fonemas, utilizando, por ejemplo, letras manipulables para formar palabras, con actividades similares a las que han sido expuestas.

Teniendo en cuenta la progresión descrita, las **tareas** deben estar **graduadas en dificultad**. Es decir, no se deben realizar tareas de identificación de fonemas si previamente no hemos realizado actividades de contar (sílabas o fonemas); solo pasaremos al siguiente tipo de tarea cuando comprobemos que un número elevado de alumnos y alumnas (al menos el 85%) domina con facilidad la actividad propuesta, y debemos estar atentos a la evolución y al aprendizaje de aquellos que no lo consiguen, porque podríamos estar ante alumnado con riesgo de dificultades en el aprendizaje lectoescritor.

Las tareas que podríamos proponer al alumnado son muy variadas. No obstante, recomendamos **no abusar de una variedad excesiva** para no distraer la atención y para cumplir nuestro objetivo fundamental: adquirir una adecuada habilidad de conciencia fonológica que permita al alumnado el acceso a la lectura y a la escritura en los momentos iniciales. Por este motivo, recomendamos que las tareas propuestas **tengan una dificultad moderada**: ni muy fáciles que no consigan acceder a manipular fonemas, ni muy difíciles que solo puedan ser realizadas por unos pocos aventajados.

Pensamos que una propuesta que satisface este doble criterio es la que realizamos a continuación. **Las tareas de conciencia fonémica son las más difíciles.** Las que se proponen son similares a las anteriormente expuestas, pero adaptadas para el trabajo con fonemas:

1. Contar los fonemas de una palabra.

Presentamos una palabra y, una vez que la hemos identificado, pedimos a los alumnos y alumnas que escuchen cuántos sonidos diferentes hay. Repetimos, lentamente /rrrrrrrooooooosssssssss-saaaaaaaaa/ con gestos de apoyo, y le pedimos que cuenten con nosotros el número de “sonidos” que tiene. Nos ayudamos de palmadas, golpecitos en la mesa, rayitas en un papel, etc.

2. Identificar un fonema de una palabra.

Se dicen en voz alta dos o tres palabras, y se les pide que nos digan en qué palabras se oye un sonido determinado. Ejemplo: “tenemos que descubrir en qué palabra suena /fffff/: faro, zumo, gafas, sapo. Otra actividad consiste en identificar o buscar dibujos que empiecen o contengan un determinado sonido.

3. Añadir un fonema para formar una nueva palabra.

Se trata de presentar oralmente “un trozo de palabra o pseudopalabra”, de tal forma que al unir otro (al inicio, en medio o al final) obtengamos otra palabra, o pseudopalabra nueva. Ejemplo: “si a /leta/ ponemos delante /a/, ¿cómo sonaría?”.

4. Omitir un fonema de una palabra.

“¿Qué diríamos si a la palabra /perro/ le quitamos el sonido /p/?” Otra actividad relacionada con la omisión es la de identificar qué fonema se ha omitido de una palabra. Por ejemplo: “¿qué sonido de /gala/ he quitado si digo /ala/?”.

3. Uso de letras manipulables.

En los primeros momentos de acceso al código lectoescritor, es recomendable que el periodo de entrenamiento en conciencia fonémica se realice junto a la enseñanza del propio código. En este sentido, es **muy eficaz el uso de letras manipulables** (de madera, cartón o plástico), de tal forma que el alumnado aprecie realmente el cambio que sufren las palabras cuando se añaden, se cambian o se omiten grafemas.

El refuerzo y apoyo individual a partir de **1º de Educación Primaria utilizando letras manipulables** es enormemente eficaz con todo el alumnado que inicia la lectura y escritura de palabras, pero especialmente útil cuando se realiza con aquel que comete errores de omisión, adición, inversión y sustitución en la lectura y escritura, pues el proceso descrito **ayuda al niño a tomar conciencia de las unidades fonémicas y a reforzar la asociación grafo-fonema**. No obstante, **estos errores son frecuentes en el proceso de adquisición de la lectoescritura en 1º y 2º de Educación Primaria**, e incluso en niveles posteriores, pero poco a poco van desapareciendo como efecto del aprendizaje, a no ser que persistan derivados de dificultades de aprendizaje generales o específicas de la lectoescritura.



A continuación, mostramos el **procedimiento** que debemos seguir:

Se pide al alumno o alumna que forme con letras manipulables una determinada palabra; por ejemplo, PLANTA. El proceso de mediación del maestro o maestra es muy importante, y en este sentido su actuación debería ser la siguiente:

- Primero: **el maestro o la maestra deben ayudar al niño a identificar oralmente los sonidos que conforman la palabra.**
- Segundo: **el niño o la niña seleccionará las letras para formar las palabras y las irá colocando en orden,** con ayuda del maestro o la maestra si es necesario.
- Tercero: el niño lee la palabra formada.

A partir de este momento, el objetivo docente deberá ser distinto, puesto que la palabra formada (PLANTA) le sirve de estímulo para continuar reforzando la conciencia fonémica. Con esta palabra formada, le podemos pedir que realice, por ejemplo, actividades de omisión: “si quitamos el sonido o la letra /p/, ¿qué palabra nueva obtendríamos?”

P L A N T A

También le podemos pedir que quite el sonido /n/ de la palabra “planta”, ante lo cual lo que debe hacer es identificar la letra correspondiente a dicho sonido, sacarla del conjunto y volver a juntar las letras para comprobar qué nueva palabra ha obtenido.

P L A ~~N~~ T A
P L A T A

Podríamos pensar otras actividades tales como la adición de letras e incluso de sustitución de unas letras por otras y formar otras palabras o pseudopalabras (plaza, placa...). Este conjunto de actividades contribuye a que el alumno identifique los grafemas y a colocarlos en su lugar. Hemos comprobado que **estas tareas previenen la aparición de errores de omisión, inversión y sustitución en etapas posteriores del aprendizaje.**

Hemos comprobado que estas tareas previenen la aparición de errores de omisión, inversión y sustitución en etapas posteriores del aprendizaje.

Una vez que el alumno o alumna ha escrito correctamente la palabra con letras manipulables, se le pide que la escriba en su cuaderno, pero en esta ocasión no tendrá delante la palabra formada. Debe hacer el esfuerzo de escribir la palabra analizando la misma (tanto visual como auditivamente) y colocar cada grafema en su lugar. El proceso concluye una vez que el alumno o alumna comprueba que la palabra ha sido escrita correctamente según el modelo.

Por otro lado, el uso de letras **minúsculas o mayúsculas** en la formación de las palabras también merecen unas líneas para su consideración. Lo más conveniente es **utilizar letras manipulables que contengan, por una cara, las letras mayúsculas, y por otra las minúsculas**, de tal forma que el alumno o alumna se acostumbre a verlas desde el comienzo como dos representaciones distintas de un mismo fonema. Pero la decisión de utilizar un determinado tipo de alógrafo (mayúsculas o minúsculas) es necesario tomarla a la hora de escribir: ¿letras mayúsculas o minúsculas en Educación Infantil?

¿LETRAS
MAYÚSCULAS
O MINÚSCULAS
EN EDUCACIÓN
INFANTIL?



Antes de responder a esta cuestión es necesario advertir que el desarrollo grafomotor del alumnado a los 4 ó 5 años puede no acompañar a su desarrollo en la capacidad de leer. Por tanto, es posible que el alumnado pueda leer letras minúsculas y mayúsculas, mientras que **la escritura de letras minúsculas conlleva un enorme esfuerzo de coordinación visomotora.** Ante esta evidencia, lo más aconsejable sería que el alumnado de 4

años comenzase a escribir con letras mayúsculas, por la mayor facilidad de su trazado, pero una vez que han adquirido cierta destreza en la escritura de palabras con letras mayúsculas, le podemos pedir la escritura con minúsculas (alrededor de los 5 años y medio). En estas edades el avance en su desarrollo visomotor es muy rápido en poco tiempo. Las ejecuciones de escritura de los alumnos y alumnas de cinco años son muy deficientes si las comparamos con los de seis años, pero este hecho no debe alejarnos de la idea de dar todas las oportunidades posibles a los de cinco años para practicar la escritura en minúsculas; al fin y al cabo, la escritura lleva consigo grandes dosis de automatizaciones motoras que es necesario fomentar desde las edades más tempranas.



Por otro lado, es importante la relación personal que se establece entre el profesorado y el alumnado en estos momentos de colaboración, aunque podemos pensar que, dependiendo del nivel educativo de los estudiantes, el rol que estos desempeñarán podrá ser distinto. En Educación Infantil la participación de los niños va dirigida a realizar lúdicamente las actividades propuestas como una actividad más del aula; mientras que el apoyo del alumnado con dificultades en lectura y/o escritura, que

ya se encuentra en Primaria, conlleva que éste tenga una participación más activa en el proceso de recuperación o refuerzo. **Cuanto mayor edad tenga el alumno o alumna, más importante es que tome conciencia de sus propias dificultades y asuma, como propios, los objetivos de enseñanza y la confianza en sí mismo** para poder afrontarlos y superarlos con la ayuda de sus maestros o maestras.

Aspectos importantes para la intervención:

- La intervención educativa se facilita si aprovechamos material visual: imágenes, dibujos, fotografías...
- Debemos ir de las actividades menos complejas a las de mayor dificultad.
- En Educación Infantil (4 y 5 años), las tareas de conciencia fonológica exigen una gran atención por parte del niño; por tanto, proponemos 30 minutos de duración de la actividad durante 3 ó 4 sesiones a la semana.
- En Educación Infantil (5 años) las actividades de conciencia fonémica deben trabajarse junto a la enseñanza del código lectoescritor, utilizando para ello métodos fonéticos y, si es posible, multisensoriales (con gestos de apoyo al lenguaje, por ejemplo) y, además, utilizando letras manipulables.

6.3.3. Actuaciones para la prevención de dificultades en la lectura y escritura en función de los procesos cognitivos y orientaciones para su enseñanza, en Educación Primaria.

Los resultados de la evaluación de los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura serán los que marcarán la intervención educativa. No obstante, existen actuaciones que los profesionales pueden poner en práctica en el proceso docente sin tener que mediar ninguna evaluación de dificultades.

Algunas de las recomendaciones y estrategias metodológicas que se exponen podrán realizarse en el grupo-clase, y otras deberán ser reforzadas individualmente en el alumnado con dificultades de lectura y/o escritura.

También hay que tener en cuenta que las actividades de lectura y escritura se dan muy mezcladas en las dinámicas en el aula y con el alumnado individualmente, de tal forma que el proceso de enseñanza y de refuerzo podría conllevar el trabajo de los procesos de lectura y escritura casi conjuntamente.

Los procesos de lectura y escritura son iguales en el alumnado con dislexia y sin ella. La diferencia en la intervención con unos u otros residirá en la intensidad de la misma y en la individualización de la enseñanza, pero no en los procesos y subprocesos que deben ser reforzados.

6.3.3.1. Procesos de lectura.

Como hemos comentado, leer implica poner en funcionamiento dos procesos importantes:

- Decodificar unos signos gráficos a los que atribuimos un significado lingüístico mediante el cual se accede al significado de las palabras.
- Comprender mensajes e integrarlos en la memoria del lector o lectora. En este segundo proceso está implicado no solo el propio lector o lectora, sino también las características del texto.

A continuación, se aportan orientaciones metodológicas

a desarrollar en el aula (Ramos y Cuadrado, 2017).

El objetivo inicial de la lectura: la adquisición del código

La entrada en Educación Primaria conlleva la enseñanza del código lector de forma sistemática, aunque hayan existido aproximaciones a la lectura durante la Educación Infantil. A partir de que el alumnado comienza a leer y escribir las primeras palabras, todo parece ir sobre ruedas; solo se trata de continuar presentando grafemas y combinarlos con otros para formar o leer palabras, aunque por sí mismas no transmitan ningún mensaje.

Uno de los errores en la enseñanza inicial de la lectura es que se ha dado más importancia a la decodificación en detrimento de la comprensión. La principal argumentación que se defiende desde esta errónea postura es que una vez que el alumnado domina la relación grafo-fonema, de forma inmediata y sin enseñanza explícita, puede acceder a la comprensión.

Consideramos que esta forma de proceder no es correcta desde el punto de vista didáctico, puesto que hace pensar al alumno y alumna que lo más importante de la lectura es la decodificación.

La persona responsable de la tutoría es el principal agente quien, con su estilo de enseñar, da pistas al alumnado sobre lo que se le pide que aprenda. En este sentido, para **conceder la importancia tanto a la decodificación como a la comprensión, en los primeros momentos, es cuando se pide leer al alumnado para comprender pequeñas palabras** (mi, la, si, no, etc.). **Una vez que el alumnado puede leer estas palabras, se pueden introducir palabras más largas**. El principal inconveniente para el alumno o alumna en la lectura de palabras más largas (mariposa, frigorífico...), aparte de la complejidad silábica, es que su memoria de trabajo es limitada y, por ello, cuando intenta leer la palabra “mariposa”, suelen darse ejecuciones típicas como la siguiente: /mmmaaarrriiaaa-ppooooo-ssaaaaa/. Solo aquel alumnado que tiene la habilidad de recuperar de su memoria a largo plazo el sonido de la grafía, al mismo tiempo que puede retener por un breve tiempo las grafías que va decodificando y las agrupa para formar la palabra, podrá acceder a su significado. En este caso dice, un tanto asombrado

Es esencial que el alumno/a primero comprenda palabras cortas y después introducir las más largas



y satisfecho por su buena ejecución: “¡ah sí, mariposa!”.

Sin embargo, este conjunto de tareas, aparentemente fácil, resulta difícil para aquel alumnado con limitaciones en la capacidad de mantener y procesar la información. Se ha comprobado que mejoran, este tipo de memoria, cuando practican la lectura. Esta recomendación se hace extensiva también a la lectura de frases.

Al comienzo de la lectura, el alumno o alumna puede tener dificultades en retener en su memoria la información que aporta el conjunto de palabras de una oración. A veces, incluso, cuando se le pregunta qué dice la frase, responde con la última palabra o no responde. Este hecho revela su limitada capacidad de memoria operativa.

El método fonético

Dada la importancia que tiene en el primer nivel de primaria la adquisición del código, presentamos un procedimiento didáctico de carácter fonético, puesto que consiste en aprender el sonido de los grafemas para formar sílabas y palabras.

La eficacia de los **métodos fonéticos** se explica básicamente por dos motivos:

En primer lugar, **por la facilidad y claridad** de las distintas propuestas didácticas que, de un tiempo a esta parte, han mejorado la presentación y han hecho más atractivas y motivadoras las actividades planteadas al alumnado.

En segundo lugar, **por las características propias del idioma castellano** que, a diferencia del inglés o francés, es bastante **transparente**; es decir, que lo más frecuente es que exista una relación unívoca e invariante entre la grafía y el sonido que representa. Por ejemplo, cuando ante la palabra “zapato” podemos comprobar que los grafemas tienen un sonido que no varía de una palabra a otra. El sonido de la letra ceta /θ/, es idéntico en la palabra “zapato” que en la palabra “zorro”.

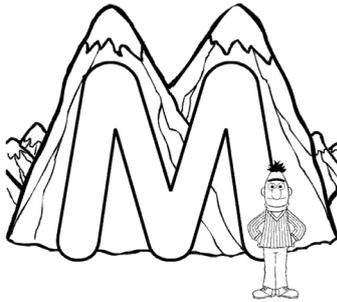
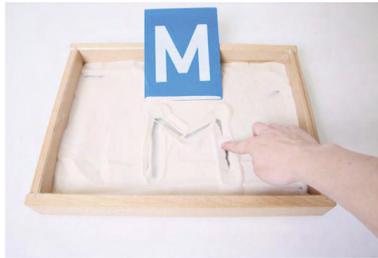
Sin embargo, esta transparencia no es completa en el castellano, puesto que existen grafemas que tienen sonidos distintos dependiendo del contexto en que se encuentren. Por ejemplo, el grafema “c” tiene un sonido



distinto según le sigan las letras a, o, u. En este caso el sonido será /ka/, /ko/, /ku/, mientras que, si le siguen las letras “e”, “i” el sonido de la sílaba será /θe/ y /θi/. Son precisamente estos grafemas variantes, como c, q, g, etc., de los últimos que deben ser enseñados. Es decir, se deben abordar una vez que el alumnado ha adquirido cierta experiencia en la decodificación de los grafemas más frecuentes e invariantes (m, p, l, f, s, m, n, d...).

Independientemente de las distintas propuestas didácticas que existen, proponemos que **en la enseñanza del código se utilicen el mayor número posible de sentidos (visual, auditivo, kinestésico y táctil) para establecer una relación fuerte y estable entre los grafemas y los fonemas.**





Ejemplos que no agotan las posibles **actividades** que se pueden realizar para que el alumnado relacione la grafía “m” con el sonido /m/ son los siguientes:

- Presentar visualmente la letra en gran tamaño.
- En pequeños areneros hechos con cajas de cartón, dibujar la letra “m”.

- Asociar el sonido y la forma de la letra con un objeto o historia con significado para los niños. Por ejemplo /m/ tiene forma de montaña y, además, montaña empieza con el sonido /m/.

- Moldear con plastilina la forma de la m y diferenciarla con los ojos cerrados de otras formas o letras estudiadas.

- Manipular con letras de madera o cartón el grafema “m” para formar sílabas con distintas vocales y realizar tareas de omitir y añadir vocales para formar nuevas sílabas. Hacer conscientes a los niños que un cambio en alguna letra implica también un cambio en la sílaba o la palabra.

- “Dibujar” con cinta aislante de color, en el suelo del aula, la forma de la “m”. El alumnado por turnos irá caminando por encima, haciendo el sonido “mm-mmmm” hasta que termine de tocar la grafía, diciendo palabras que empiezan por “m”, saltando por el contorno de la letra, tocando con las manos la “m”...

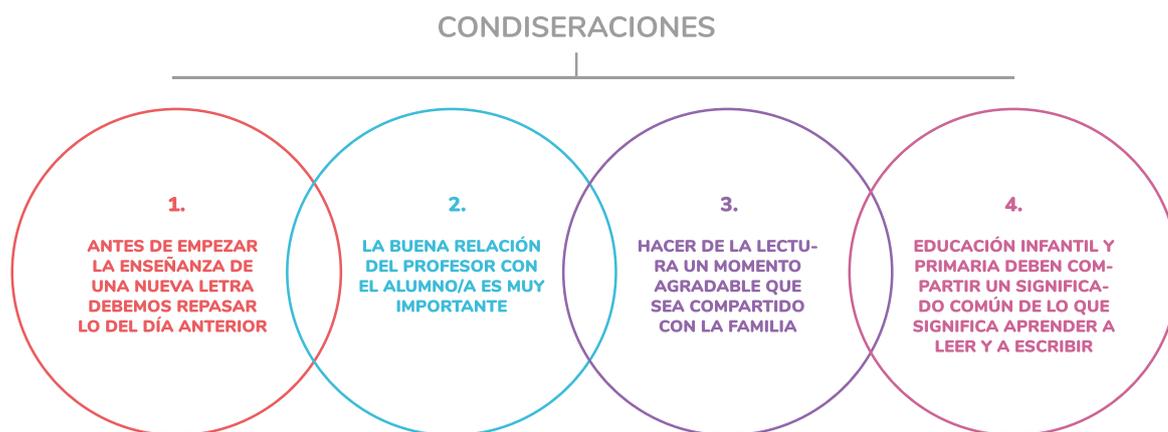
- Decir palabras que empiecen o contengan el fonema estudiado: mamá, mapa, maleta, mula, micrófono, mordisco...

Es importante realizar **actividades de conciencia fonémica** como las expuestas anteriormente, y que pueden enseñarse junto con la enseñanza del código. Un alumno o alumna demuestra tener cierto nivel de conciencia fonémica cuando le pedimos que nos diga qué sonaría si a la palabra “sol” le quitamos el sonido //l/. Se ha demostrado que este tipo de conocimiento facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura en los momentos iniciales de su adquisición (Ramos y Cuadrado, 2006).

Algunas actividades serían:

- Repasar el grafema presentado en un folio siguiendo la direccionalidad correcta y repetir el sonido conforme lo van repasando y escribiendo.
- Escribir sílabas y palabras que previamente han formado con las fichas de madera o cartón con ayuda de su maestra o maestro.
- Leer y escribir palabras y frases sencillas escritas por la maestra en la pizarra, en el ordenador, con letras manipulables, etc.

Algunas **consideraciones** necesarias que nos gustaría reflejar en este texto sería las que a continuación presentamos:



- Antes de comenzar la enseñanza de una nueva letra, conviene iniciar la sesión lecto-escritora recordando o **repasando** lo tratado el día anterior.
- En la adquisición de la lectoescritura existen variables que es necesario tener en cuenta. Nos referimos a la actitud del **profesorado**, su propia motivación hacia la enseñanza de la lectoescritura, su experiencia, su estilo de enseñanza, la relación que establece con su alumnado y, en general, lo que podríamos denominar su **“arte para enseñar”**.
- Del mismo modo que el profesorado, la **familia** puede facilitar el aprendizaje si con su buena dis-

posición, hace del **aprendizaje de la lectoescritura algo agradable para sus hijos**, aunque puedan darse dificultades en su adquisición. En los momentos de aprendizaje inicial es muy importante continuar potenciando la colaboración entre la escuela y la familia, tal y como se ha llevado a cabo durante la Educación Infantil.

- Otro ámbito de **coordinación** que debería garantizarse en la enseñanza inicial de la lectoescritura es el que debe establecerse **entre Educación Infantil y el primer nivel de Educación Primaria**. En ambas etapas los objetivos y actividades que se plantean en relación con la lectoescritura son distintos, pero se debe **compartir un concepto común de lo que significa aprender a leer y escribir**. Solo de esta forma, la enseñanza de la lectura y la escritura podrá considerarse un continuo coherente y sin grandes rupturas que finalizaría, de forma general, durante los últimos niveles de la Educación Primaria, puesto que a partir de ese momento la finalidad de la lectura adquiere un nuevo significado, al pasar de “aprender a leer” a “leer para aprender”.

Método de “lecturas repetidas”.

La adquisición del código implica automatizar la asociación grafema-fonema, y reforzar la velocidad lectora. Una actividad eficaz es el método de “lecturas repetidas”, que es muy adecuado a partir de 5º de Educación Primaria

El método implica que el alumnado lea repetidamente un pasaje corto de un texto, hasta que alcance un nivel aceptable de fluidez lectora.

Una vez que lo alcanza, se repite el procedimiento con un nuevo texto, ya que el uso de textos variados es más efectivo que practicar con un único tipo de texto. Este método mejora las habilidades de decodificación, velocidad y comprensión lectora (adaptado de Gómez, Defior y Serrano, 2011).

Dada la importancia y facilidad en el uso de este método, exponemos el procedimiento de cómo llevarlo a cabo. En primer lugar, debe seleccionarse un texto, preferiblemente de los propios libros utilizados en clase. Puede ser de tipo expositivo, narrativo, descriptivo, etc.

La primera vez que se ponga en práctica este método, el profesor debe explicar al alumno o alumna que la idea es leerlo en más de una ocasión para mejorar su precisión y su velocidad. La idea es que el texto pueda leerse utilizando 3-4 minutos en cada ocasión. El mismo texto se deberá leer en cinco ocasiones (3 lecturas en voz alta y 2 lecturas silenciosas). Para comprobar la eficacia de este método, el profesor anotará en un registro el número de errores que comete y la velocidad que tarda en leerlo (en segundos). Una plantilla válida para el registro de cinco días es la siguiente:

TEXTO Y FECHA	L1 (voz alta)	L2 (silenciosa)	L3 (voz alta)	L4 (silenciosa)	L5 (voz alta)
	Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:
	Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:
	Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:
	Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:
	Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:		Tiempo: Nº Errores:

Antes de dar por terminada la sesión, que suele durar alrededor de 20 minutos, deben analizarse junto con el estudiante los resultados que ha obtenido. La experiencia en el uso de este método nos indica que el alumno o alumna se motiva cuando comprueba que disminuyen tanto el número de errores que comete, como el tiempo que tarda en leer el texto.

Es necesario proceder con cautela en la aplicación de este método, puesto que hay que hacer ver al alumnado con dificultades que el objetivo último de la lectura es la precisión lectora y la comprensión. La velocidad en la decodificación lo único que hace es contribuir a mejorar la eficacia lectora: comprensión y fluidez.

Este método puede también emplearse usando listas de frases y palabras, que leerán repetidamente, seleccionadas de un texto que va a leer posteriormente. El orden es aleatorizado en cada ensayo y el entrenamiento termina cuando el alumno o alumna ha conseguido una aceptable velocidad lectora. Después, se le presenta el texto que contiene esas mismas palabras que ya le resultan familiares y, por tanto, el reconocimiento de palabras será más fluido. Si el alumno o alumna consigue automatizar la lectura de palabras, dejará gran parte de sus recursos cognitivos a procesos superiores de comprensión.

Una variante del método de lecturas repetidas consiste en suprimir paulatinamente las palabras principales de los párrafos. Una vez que ha leído varias veces el texto, el alumno o alumna debe completar de memoria los espacios en blanco con las palabras que faltan.

El objetivo final de la lectura: la comprensión.

Con demasiada frecuencia la comprensión lectora ha sido objeto de evaluación más que de enseñanza. Desde el enfoque cognitivo y constructivista en que nos situamos, la enseñanza de la comprensión lectora, así como la enseñanza de otros procesos complejos, es una actividad que debe ser entendida como un proceso de ayuda que el experto (profesorado) proporciona al alumnado para que construya sus aprendizajes, teniendo en cuenta los conocimientos previos de éste. Realmente, se trata de una ayuda, o mediación, porque nadie puede suplantar al niño en esta tarea. Desde este punto de vista, **el fin último de la enseñanza de la comprensión lectora** debería ser que **el profesorado enseñara estrategias para que el alumnado aprendiese a comprender sin la ayuda de otros.**

Son interesantes las estrategias y procedimientos propuestos por numerosos investigadores sobre la enseñanza de la comprensión lectora.

Especialmente interesante nos resulta esta propuesta que presentamos a continuación, puesto que se plantea la enseñanza de la comprensión lectora con un orden en la intervención del profesorado y del alumnado en el proceso de comprensión (adaptada de la propuesta de Solé, 1992). Concretamente, **se propone** la realización de un conjunto de **actividades** que deben tener lugar **antes, durante y después de la lectura**. Lo más importante es que este procedimiento estratégico puede ser enseñado, sobre todo **a partir del tercer nivel de Educación Primaria**, momento a partir del cual el alumnado posee la madurez necesaria para comprender cómo mejorar y controlar su propia comprensión.

A continuación, se describirán las tareas que pueden llevarse a cabo en cada uno de estos momentos.

1. Antes de la lectura.

a) Motivar.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que el alumnado pueda ir estableciendo con la lengua escrita. Esta vinculación positiva se establece principalmente cuando las personas significativas, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio. Lo más adecuado es **utilizar textos con una temática familiar al lector o lectora**, pues se trata de conocer y activar el conocimiento previo con relación al texto.

Para que un niño esté implicado y motivado para la lectura, necesita tener indicios razonables de que su actuación será eficaz. Si un alumno o alumna no lee bien es porque no sabe leer mejor, no porque quiera hacerlo mal.

b) Focalizar al alumnado hacia el objetivo del texto.

Existe un acuerdo general sobre que el buen alumnado lector no lee del mismo modo cualquier texto. Podemos leer para obtener una información, para seguir unas instrucciones, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta...

Por tanto, la enseñanza de la comprensión lectora sería muy poco útil si **el alumnado no supiese desde el principio el objeto que se persigue al leer un texto determinado.**

c) Activar los conocimientos previos.

Cuando no se tienen conocimientos previos sobre los textos que leemos, difícilmente podremos comprenderlos.

Para **actualizar dichos conocimientos**, proponemos las siguientes actividades:

- Anticipar información general sobre lo que se va a leer.

- Fijarse en aspectos determinados del texto (título, alguna frase, palabras, ilustraciones...) para activar sus conocimientos y, a partir de ahí, establecer una conversación, preguntando acerca de la temática de la que trate el texto. ¿Alguien ha estado alguna vez en...? ¿qué sabéis de...? De hecho, la experiencia demuestra que **la conversación** es uno de los mejores medios para actualizar sus conocimientos previos.

Por tanto, **es necesario que se sinteticen los aspectos más relevantes que ayuden a los niños a afrontar el texto con suficientes conocimientos previos** que les permita comprenderlo.

“Trabajar las predicciones sobre lo que puede estar pasando en el texto puede ser una manera muy divertida de trabajar la comprensión.”

d) Establecer predicciones sobre el texto.

Para establecer predicciones sobre el texto nos basamos en los mismos aspectos anteriores: títulos, subtítulos, ilustraciones, gráficas, etc. Y también, por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto. Las predicciones sobre el texto no son más que **conjeturas o hipótesis sobre lo que puede estar ocurriendo en el mismo**. Aventurar un episodio o intentar dar explicación al título no es más que elaborar una hipótesis sobre lo que posteriormente vamos a confirmar, una vez que leamos el contenido de la lectura.

e) Promover preguntas sobre el texto.

Cuando **el alumnado plantea preguntas pertinentes**

sobre el texto, no sólo está haciendo uso de sus conocimientos previos sobre el tema, sino que, tal vez, sin proponérselo, se hace consciente de lo que sabe y lo que no sabe acerca de este tema.

f) Reconocer las palabras del texto.

Esta tarea permitirá reconocer y familiarizarse con las palabras, tanto en relación con su forma como con su significación en el contexto, y esto hecho facilitará la comprensión del mensaje y del texto.

Proponemos los siguientes tipos de actividades:

Las actividades que proponemos para tal fin, serán del siguiente tipo:

- Buscar y señalar determinadas palabras del texto.
- Buscar un número de palabras que empiecen por una determinada sílaba (ba, jo, se, ...)
- Señalar palabras relacionados con una determinada temática o contenido semántico (comida, animales, ...)
- Buscar y señalar palabras que contengan una, dos, tres o más sílabas.
- Buscar palabras dada su definición o temática particular. Por ejemplo, “busca la palabra que sea un medio de transporte”, “encuentra palabras que sean herramientas, vehículos, etc.”.

En conclusión, podemos afirmar que, relacionado con el alumnado, **lo que puede hacerse antes de la lectura tiene una doble finalidad**: primero, **suscitar la necesidad de leer**, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Y segundo, **convertirle en todo momento en un lector o lectora activo**. Es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura, aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas e interrogantes.

2. Durante la lectura.

El grueso de la actividad comprensiva y, por tanto, el esfuerzo del alumnado, tiene lugar durante la lectura.

a) El proceso de comprensión lectora.

La lectura es un proceso de emisión y verificación de las

predicciones que hemos establecido antes de ella. **Comprender un texto significa ser capaz de obtener un resumen que reproduce de forma sucinta su significado global.** Esto **requiere** poder **diferenciar** lo que constituye **lo esencial** y lo que se puede considerar, en un momento dado, **secundario**.

Estas predicciones o anticipaciones tienen que encontrar verificación en el texto o ser sustituidas por otras. Cuando el alumnado encuentra verificación a sus hipótesis, la información del texto tiene sentido para él, puesto que va comprendiendo la información nueva y la va integrando en los conocimientos que ya posee.

Un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso tiene que ver con el hecho de que **los lectores o lectoras expertos no solo comprendemos, sino que, además, sabemos cuándo no comprendemos.** Por lo tanto, **sabemos llevar a cabo acciones que nos permitan solucionar una posible laguna de comprensión.** El proceso de lectura debe asegurar que el alumnado comprende los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar.

Una primera condición para que se aprenda es que el alumnado pueda ver y entender cómo procede la maestra o el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender... En definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que permita al alumnado “ver” las estrategias de acción en una situación real, significativa y funcional.

b) Tareas de lectura compartida.

La idea que preside las tareas de lectura compartida consiste en **que el maestro o maestra y el alumnado asuman, unas veces unos y otras veces el otro, la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de implicar a los demás en ella.** Se trata de que ambos lean en silencio un texto, o una porción del texto (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta).

Después de la lectura, el maestro o la maestra conduce al alumnado a través de cuatro estrategias básicas:

- En primer lugar, se encarga de hacer el resumen o recapitulación de lo leído y solicita su acuerdo.
- En segundo lugar, puede pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- En tercer lugar, formula preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Y, en cuarto lugar, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro “responsable” o moderador.

Cuando el alumnado se acostumbre a este modo de trabajar pueden organizarse situaciones de pequeño grupo o parejas en las que, por turnos, cada participante asuma el papel de dirección.

Sería útil plantear variaciones en la secuencia descrita, alternando su orden (preguntar, clarificar, recapitular, predecir). En este sentido, lo recomendable es adaptar la secuencia a las diferentes situaciones de lectura al alumnado que participa en ella y a los objetivos que la presiden. Lo importante es entender que, para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, auto-cuestionamiento...), no es suficiente explicarlas; es necesario que el alumnado las ponga en práctica y comprenda su utilidad.

No existen recetas exactas para poner en práctica estrategias como las descritas. Solo el maestro o la maestra puede evaluar qué puede pedir y qué no puede pedir a su alumnado, así como el tipo de ayuda que éstos van a necesitar.

Es fundamental que las tareas de lectura compartida se encuentren presentes en la lectura desde sus niveles iniciales, y que el alumnado se acostumbre a resumir, plantear preguntas y resolver problemas de comprensión desde que empieza a leer algunas frases, e



incluso antes, cuando asiste a la lectura que otros hacen para ellos durante la Educación Infantil. De esta forma, aprenderán a asumir un rol activo en la lectura y en el aprendizaje.

c) Lectura independiente.

Cuando el alumnado lee individualmente, debe poder utilizar las estrategias que está aprendiendo. De hecho, este tipo de lectura, en la cual el propio lector o lectora impone su ritmo y “trata” el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación de la funcionalidad de las estrategias trabajadas.

Por este motivo, es el tipo más verdadero de lectura y el que **debe ser fomentado**.

La escuela puede promover el uso de determinadas **estrategias**:

- **Proporcionar al alumnado materiales preparados** para que practiquen de forma independiente algunas estrategias que pueden haber sido objeto de lectura compartida con toda la clase o en pequeños grupos.

- Por ejemplo, se les puede pedir que realicen predicciones sobre lo que van leyendo.

- El profesorado, previamente, ha insertado algunas preguntas a lo largo del texto en momentos adecuados (que sean susceptibles de hacer predicciones).

- Se puede pegar encima del texto un papel autoadhesivo que contenga la pregunta: “¿qué piensas que puede ocurrir ahora?, ¿por qué? Después de leer lo que está debajo y hasta que encuentres otro papel, fíjate en qué has acertado y en qué no”.

- **Trabajar el control de la comprensión:**

- Proporcionar al alumnado un texto que contenga errores o inconsistencias y pedirle que las encuentren (y en ocasiones no pedirles nada, para ver si las detectan).

- Esta tarea puede complicarse un poco más, si la demanda no se limita a identificar lo raro o incoherente, sino que se solicita que esto se sustituya por algo que tenga sentido.

- **Los textos con lagunas** han sido una tarea clásica entre las propuestas para controlar la comprensión lectora. Es decir, textos a los que les faltan algunas palabras o ideas que deban ser inferidas por el lector o lectora.

Trabajar las inferencias es esencial, es decir, deducir la información que no nos ofrece el texto de forma literal



d) Entrenamiento en inferencias

Para complementar la propuesta en comprensión lectora que hemos desarrollado anteriormente, sugerimos el entrenamiento en inferencias siguiendo a Ripoll, Aguado y Díaz (2007). Se considera una inferencia toda aquella información que forma parte de la representación que el lector se hace del texto, pero que no está incluida de forma explícita en el texto. La construcción de inferencias se refiere a **aquello que deducimos de la información que nos ofrece literalmente un texto**. Esta tarea la realiza el alumnado que lee eficazmente y de manera automática mientras lee un texto.

Esta competencia que empleamos de manera constante en la comunicación verbal, oral y escrita es un proceso progresivo que utiliza una serie de reglas, que de forma mayoritaria aprendemos de manera natural, siendo su entrenamiento, en todos los casos, una manera eficaz de mejorar la comprensión.

Existen diversas clasificaciones de las inferencias y siguiendo a Ripoll, Aguado y Díaz (2007), proponemos las siguientes:

- **Inferencias perceptivas:** son aquellas en las que un único elemento puede producir una incorrecta comprensión del texto. Por ejemplo, la construcción de inferencias tomando como referencia “una”: “En la cesta hay tres manzanas, dame una”. El buen lector o la buena lectora inferirá que se refiere a manzanas, aunque podría referirse a cesta.

- **Inferencias cognitivas necesarias o puente:** permiten conectar las distintas ideas que se desarrollan

en el texto. Si no es así, el alumnado tendría problemas de comprensión del texto. Como en el siguiente ejemplo: “El cazador se encontró con un jabalí y el equipo de urgencias no pudo hacer nada por su vida”. El alumnado competente en comprensión lectora entiende que la vida a la que se refiere el texto es a la del cazador.

• **Inferencias cognitivas elaborativas:** permite incrementar la información sobre el texto y, por tanto, enriquecer la información previa que el lector o lectora ya posee. En el ejemplo anterior, suponemos que el acontecimiento sucedía en el campo. No impide la comprensión del texto.

Podemos encontrar inferencias en muchos tipos de textos, especialmente en las poesías, en las adivinanzas, en los problemas de matemáticas y en los cuentos.

¿Cómo podemos llevar a cabo al aula el trabajo de las inferencias?

Como mencionamos anteriormente, existen multitud de clasificaciones sobre las inferencias incluso pueden ser de diferentes tipos: de lugar, de acción, de causa efecto, de solución... Para abordarlas **es necesario realizar las preguntas asociadas al tipo de inferencia**. Por ejemplo, si realizamos una inferencia de tipo causa-efecto, por ejemplo: “esta mañana estaba todo el suelo mojado, los bancos tirados en el suelo y los árboles caídos, ¿qué ha podido pasar? Anoche hubo tormenta”.

La propuesta se puede materializar a través de los textos que se plantean en nuestras aulas, **entrenando al alumnado en la construcción explícita de inferencias**, durante el proceso lector de lecturas cotidianas. De este modo, sugerimos comenzar elaborando inferencias muy sencillas, mediante la formulación de preguntas, de manera que el alumnado construya sus inferencias y de este modo deduzca información que no aparece en el texto.

Posteriormente, cuando el alumnado esté entrenado en construir inferencias, propondríamos que la persona que asume la tutoría sólo indique a su alumnado en qué parte del texto podrían ellos mismos construir una inferencia.

Finalmente, el alumnado de manera autónoma será capaz de identificar, en los textos que se les propone, el lugar donde es necesaria la construcción de inferencias para comprender mejor el texto.



3. Después de la lectura.

En este apartado vamos a tratar en mayor profundidad la **identificación de la idea principal** y la **elaboración del resumen**. Debemos tener en cuenta que las actividades que a continuación se presentan **suponen una gran complejidad para el alumnado con dislexia**, por lo que es muy importante trabajar previamente las actividades a realizar antes y durante la lectura.

a) Identificación de la idea principal.

Es necesario distinguir entre **tema** e **idea principal**. El **tema indica aquello sobre lo que trata un texto**. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿de qué trata este texto? La **idea principal**, por su parte, **informa del enunciado o enunciados**. Se suele responder a la pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación con el tema?

Existe un notable acuerdo en las investigaciones en señalar que, a través del uso competente de una serie de reglas, los lectores y lectoras expertos pueden acceder a las ideas principales. Sin embargo, enunciar esas reglas e informar de ellas al alumnado, no es suficiente para que pueda aprender a utilizarlas. Dicho aprendizaje requiere, además, que el alumnado vea cómo proceden otras personas de su entorno educativo, cuando tienen que resumir un texto.

Cuando el profesorado intenta identificar la idea principal de un texto y explicar por qué considera que eso es lo más importante, puede realizar varias actividades mientras el alumnado tiene el texto delante. Entre estas **actividades**, se proponen las siguientes:

- **Explicar en qué consiste la “idea principal” de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje.** Puede ejemplificar con un texto conocido cuál sería su tema y lo que podrían considerar como la idea principal que transmite el autor.

- **Recordar por qué van a leer ese texto en concreto.** Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y actualizar los conocimientos previos en torno a él.

- **Señalar el tema** (de qué trata el texto que van a leer) **y mostrar al alumnado si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura.** Este paso contribuye a centrar la atención en lo que se busca, puede conducir a omitir determinados párrafos del texto en cuestión, etc. Si el texto contiene marcas o indicadores (palabras subrayadas, uso de negrita, etc.) que puedan ser útiles, es el momento de llamar la atención sobre ellos y de explicar por qué se indican.

- **A medida que leen, debemos informar al alumnado de lo que retiene como importante y por qué o qué se omite en esta ocasión.** Si en el texto encuentra la idea principal explícitamente formulada, será la ocasión de señalarla mediante marcadores visuales gráficos, color y formas variadas que permita seleccionar la información de una u otra categoría. Todo el proceso puede facilitarse si el alumnado puede ir leyendo el texto en silencio mientras el profesorado muestra su procedimiento.

- **Una vez que concluye la lectura, se comentará con el alumnado el proceso seguido para obtener la idea, o incluso, solicitar que la formulen de distintas formas.**

El alumnado que sabe qué es la idea principal, para qué le sirve, y que ha visto cómo procede su maestro o maestra para acceder a ella, se encuentra en condiciones de empezar a utilizar los procesos para identificar y generar dicha idea con la ayuda de su maestra o su maestro.

Una vez más nos encontramos ante una tarea compartida (cuya concreción puede tener lugar durante la lectura o después de ella). Es fundamental que se produzca el **traspaso** de competencia y control de la actividad del profesorado hacia el alumno o alumna. Una vez más, esto no es algo que se conseguirá de un día para otro, ni de la misma forma para todo el alumnado. Puede resultar

complejo, pero enseñar de verdad, de modo que se logre la transferencia y el uso autónomo de lo aprendido, nunca fue tarea fácil.

Para practicar estas estrategias con el alumnado (sin que ello suponga una secuencia fija), puede ser muy útil una revisión conjunta (profesorado- alumnado) de las ideas retenidas, de los motivos que indujeron a identificar unas ideas y no otras, de los procesos que algunos alumnos o alumnas siguieron, de los objetivos concretos (más allá de los que podían ser abordados por todo el grupo) que cada uno perseguía, de los conocimientos que aportaron al texto y a lo que consideraron fundamental.

b) Elaboración del resumen.

El resumen de un texto se prepara sobre la base de lo que el alumnado determina que son las ideas principales, y que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura. El resumen exige la identificación de las ideas principales, y de las relaciones que entre ellas establece el lector o lectora, de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos. Cuando estas relaciones no se ponen de manifiesto, nos encontramos con una exposición (oral o escrita) deslavazada e inconexa. Cooper (1990) sugiere que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario realizar con el alumnado estas **actividades:**

Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla

Enseñar a desechar la información repetida

Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas

Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo, o bien, a elaborarla.

La actividad de **resumir** (ya sea en estructuras expositivas y/o narrativas) adquiere la categoría de **“técnica excelente” para el control de la comprensión**, puesto que si el alumnado no es capaz de elaborar una sinopsis de lo que se está leyendo o ha leído, se hace patente que la comprensión no ha tenido lugar o, al menos, no se

demuestra. Del mismo modo que en el caso de la identificación de las ideas principales, la **actuación del profesorado como modelo (o de los compañeros de clase)** es la estrategia más adecuada para enseñar a elaborar el resumen.

6.3.3.2. Procesos de escritura.

Procedimiento metodológico para la enseñanza de la ortografía.

A continuación, y según la propuesta de Ramos y González (2017), se describe un procedimiento metodológico para trabajar la ortografía. Este procedimiento podrá llevarse a cabo tanto individualmente como en grupo, y puede resultar eficaz en la enseñanza inicial con carácter preventivo, y ante las dificultades ya detectadas para intentar eliminarlas.

Proponemos que **las sesiones** tengan una **duración de 20-30 minutos** y se realicen **dos sesiones a la semana**, aunque esto dependerá del nivel y dominio por parte del alumnado. Del mismo modo, los pasos que se detallan no tienen que cumplirse todos en cada sesión de trabajo. Lo fundamental es **asegurarse de que el alumno o alumna no cometerá errores conforme el nivel de ayuda va disminuyendo**.

Para llevar a cabo la intervención conviene **utilizar carteles** en los que aparezcan **palabras que cumplan una regla determinada**, y/o que sean palabras de **ortografía arbitraria**. El cartel o carteles **deben permanecer a la vista del alumnado hasta que el profesor considere que no es necesaria la ayuda**. El **proceso** que se recomienda es el siguiente:

1. Determinar qué regla, reglas o palabras van a trabajarse.
2. En carteles, anotar un repertorio de palabras que cumplan la regla. Hacer ver este hecho al alumnado. No se trata de aprenderla de memoria, sino que se debe deducir la regla del conjunto de las palabras.
3. Una vez leídas las palabras, pedir al alumnado que memorice el mayor número de palabras posibles. Procurar “verlas mentalmente” para reforzar su memoria ortográfica.
4. Se aclara el significado de las palabras que no entiendan.

5. Se forman oralmente frases con dichas palabras.
6. Se dictan las palabras. El cartel está presente y sirve de ayuda al alumno o alumna.
7. Se escriben algunas frases inventadas por el alumnado en las que se incluyan dichas palabras.
8. Se dictan y escriben otras palabras que no aparecen en el repertorio inicial con el objetivo de generalizar el aprendizaje. El maestro o maestra insiste en cómo se cumple la regla estudiada o cómo se escribe la palabra de ortografía arbitraria.
9. El profesor u otra persona escribe en la pizarra palabras o frases mientras los demás comprueban y/o corrigen lo escrito.
10. El profesor dicta palabras y frases con la regla, sin ayuda de carteles, con la siguiente secuencia:
 - 1° Palabras del repertorio que ya han escrito antes.
 - 2° Palabras nuevas que se rigen por la misma regla.
 - 3° Frases con palabras del repertorio.
 - 4° Frases con palabras nuevas y pseudopalabras.
11. Repasar la regla y las palabras en la siguiente sesión de aprendizaje ortográfico.
12. Aprovechar algunas de las actividades habituales del aula (lecturas, composiciones, etc.) para recordar la regla, identificar o buscar palabras que la cumplen, subrayar palabras que se hayan trabajado ortográficamente, escribir en los carteles expuestos palabras de ortografía arbitraria, etc.

Cuando se lleva a cabo este procedimiento en el aula, disminuye considerablemente la probabilidad de que el alumno o alumna cometa los errores que se producen por la “adivinación” de la forma correcta de la palabra.

Otra actividad eficaz, complementaria del procedimiento metodológico presentado, consiste en:

- Pedir al alumnado que utilice un cuaderno pequeño (de bolsillo) en el que, a modo de agenda, lo divida según las letras del abecedario.
- La tarea del alumnado consistirá en escribir, en el apartado correspondiente, las palabras de dificultad ortográfica.
- Este cuaderno debe leerlo de vez en cuando a instancia del profesorado, e intentar memorizar visualmente el mayor número posible de palabras.

Se trata, en definitiva, de reforzar la memoria visual de aquellas palabras que tienen más probabilidades de generar error ortográfico.

Procesos sintácticos: la escritura de frases.

Las palabras por sí solas no transmiten ningún mensaje. Es la oración, por simple que sea, la unidad lingüística mínima que nos permite comunicar una información. Gran parte de los errores que el alumnado comete en la escritura de frases surgen porque escribe como habla, sin tener en cuenta que entre el lenguaje oral y el escrito existen diferencias notables.

A continuación, ofrecemos algunas **orientaciones** para afrontar los tres tipos de errores básicos en la escritura de frases.

a) Escribir oraciones con una estructura gramaticalmente correcta. Se puede partir de la formación oral de oraciones simples (Sujeto + Verbo + Complemento) y, una vez que las escriba con dominio, se le puede iniciar en la escritura de oraciones de mayor complejidad sintáctica.

En las **primeras sesiones**, se deben proponer actividades en las que el **alumnado tome conciencia de que las palabras funcionales (al, a, quien, el...) pueden cambiar el significado del mensaje.**

Por esta razón, es necesario entrenarle en completar frases utilizando diversos tipos de palabras funcionales. Por ejemplo, ante el dibujo de un coche persiguiendo a un camión, se le puede pedir que complete las siguientes oraciones:

El _____ persigue __ camión.
 El que persigue al _____ es el _____.
 Quien persigue __ camión es __ coche.
 Es __ coche el que persigue __ camión.

El siguiente paso en la enseñanza consistiría en ir eliminando la ayuda hasta que sea el propio alumno o alumna quien componga la oración. **Más adelante**, se le puede pedir que **construya oraciones con diferentes estructuras sintácticas**, aunque mantenga el significado a partir

de dibujos o frases sencillas que se le presenten.

b) Colocar adecuadamente los signos de puntuación.

Una de las principales diferencias entre el lenguaje oral y el escrito es que los elementos prosódicos del lenguaje oral se representan gráficamente mediante signos que arbitrariamente se han establecido. Pero algunos alumnos o alumnas no han aprendido a representar dichos elementos prosódicos y, por consiguiente, sus escritos carecen de una puntuación adecuada que hace difícil la comprensión lectora. Para ayudar al alumnado en el uso adecuado de los signos de puntuación recomendamos su enseñanza de forma explícita.

- En un período inicial de la enseñanza, **debemos explicar el significado y la importancia de cada uno de los signos, comenzando por aquellos que resulte más fácil identificar**, como son el punto final de las frases y las interrogaciones.

- Posteriormente, se puede proponer el uso de los signos de exclamación, las comas, los dos puntos, etc.

Usar signos que resulten visual y auditivamente exagerados para que el alumno o alumna tome conciencia de su existencia. Por ejemplo, ante la frase “¡Bien, vamos de excursión!”. Si la exageración expresiva se acompaña de un gesto o señal corporal, como podría ser levantar un brazo, quedaría mucho más explícito que se debe poner el signo que corresponda. En estos casos, se podrían acordar el “sistema de señales” para recordar la existencia de un determinado signo de puntuación.

- **Presentar un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño.** El alumno o alumna lo leerá con la ayuda visual necesaria hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto. Poco a poco, la ayuda visual deberá ser menor. Un primer modelo de lectura puede aportarlo el profesor. Un primer texto inicial podría ser el siguiente:



Javier vivía en una casa fuera de la ciudad. ✕
 Un día, su abuelo le preguntó: ➤ ¿Te gustaría ir al cine y ver una película de vaqueros? ⬆ ¡Fenomenal!, ⬆ dijo Javier. ✕ Muy bien, ⬆ pero tendrás estar puntual y ayudarme a recoger estas herramientas. ✕

A través de sucesivas presentaciones podríamos **ir disminuyendo el nivel de ayuda visual**, haciendo más pequeños los dibujos, o sustituyendo los dibujos por signos de puntuación más grandes de lo habitual, hasta que, finalmente, el alumnado respete los signos de puntuación sin ayuda.

- **Leer conjuntamente (profesorado- alumnado) varias veces un texto, marcando muy bien los signos de puntuación**, hasta que el alumno o alumna realice una ejecución aceptable.

- Presentarle sencillos textos bien puntuados para que los lea en voz alta y **grabar su lectura para que luego se escuche y observe sus errores**.

c) Trabajar sobre las uniones y separaciones indebidas de palabras. Es frecuente observar que algunos alumnos o alumnas no respetan la unidad léxica. Esto ocurre, sobre todo, en las primeras etapas del aprendizaje de la escritura, puesto que el alumnado no conoce bien las características distintivas del lenguaje escrito en comparación con el oral. Este alumnado no es consciente de que las palabras, aunque fluyan sin separaciones en el discurso oral, necesitan representarse como unidades independientes en el lenguaje escrito.

Para ayudar a escribir separadamente las palabras de las frases, es necesario enseñarles a tomar conciencia del número de palabras que componen la oración. Algunas de las actividades más conocidas y eficaces son las siguientes:

- Decir oralmente una frase y contar las palabras que contiene.
- Dibujar tantas líneas como palabras contiene la frase, y escribir cada palabra en su línea.

-Escribir frases con un determinado número de palabras.

En diferentes estudios como el de Ramos, Cuadrado e Iglesias (2005) se puede comprobar que la composición escrita que hacen los alumnos y alumnas de Primaria de los distintos tipos de textos, como pueden ser los narrativos, expositivos, descriptivos y argumentativos, entre otros, responde a un determinado patrón organizativo.

Es muy importante que los maestros y maestras conozcan cuál es ese patrón organizativo y especialmente lo trabajen de forma explícita con el alumno y alumna que presente disgrafía, ya que cuando escriben una narración u otro texto suelen omitir alguno de los apartados, bien por descuido o bien por la tendencia a sintetizar. A continuación, presentamos una serie de **fases que ayudarán** a este tipo de alumnado a **realizar con éxito sus composiciones escritas**:

1ª FASE: presentación del esquema básico del texto que queremos trabajar.

2ª FASE: Acompañamiento en la composición del texto.

3ª FASE: Revisión del texto con el alumno y alumna.

Para explicar cada una de las fases usaremos a modo de ejemplo uno de los textos más usuales, en primer lugar los textos **narrativos** y en segundo lugar **los expositivos**.

1ª FASE: presentación del esquema básico del texto que queremos trabajar.

En esta fase es importante que el profesorado presente al alumno y alumna el tipo de texto que se va a trabajar, en este caso en concreto hablaremos de cuentos o narraciones a modo de ejemplos, haciéndoles conscientes de la estructura narrativa de estos textos.

Esquema básico del texto (el cuento)	
<p>A- Presentar un marco espacial y temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Había una vez...” - En un bosque oscuro... 	
<p>B- Desarrollo de las acciones del relato: Suceso inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suceso inicial - Acciones posteriores - Expresar los sentimientos de los personajes... 	
<p>C- Final de la historia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consecuencia derivada de las acciones que se han desarrollado (moraleja del cuento) 	

Se puede partir de analizar cuentos ya escritos, identificar la estructura que poseen a través de preguntas que le faciliten la composición del relato: ¿dónde ocurrió?, ¿cuándo?, ¿quién es el personaje principal?, ¿qué ocurrió primero?, ¿qué hizo el personaje principal?, ¿cómo se sintió?, ¿cómo termina la historia?, ¿qué nos ha enseñado la historia? Una vez que han analizados cuentos e historias de todo tipo, nos centraremos en explicar el esquema básico o patrón organizativos del texto. La explicación por parte del profesorado podría ser la siguiente:

Iniciaremos presentando un marco espacial y temporal más o menos definido e identificable (“Había una vez, en un bosque oscuro...”), dentro del cual se presentan los personajes. A continuación, se desarrolla la verdadera acción del relato, y en ella podemos diferenciar distintas subcategorías. La primera suele ser aquel acontecimiento o suceso inicial que desencadena el conjunto de acciones posteriores. Junto con estas acciones, cuyo número puede variar, algunos alumnos o alumnas que producen composiciones más elaboradas también expresan los sentimientos o pensamientos de los personajes que intervienen en la historia. Por último, el final de la narración suele ir unido a una consecuencia derivada de las acciones que se han desarrollado.

2ª FASE: Acompañamiento en la composición del texto. En esta fase el alumnado debe enfrentarse a sus propios escritos, y una de las ayudas que se puede proporcionar al alumnado es darle tres o cuatro viñetas que al “unirse” representen una historia. La tarea consistirá en or-

denar las viñetas y contar, oralmente primero y después por escrito, lo que ocurre en cada una de ellas utilizando palabras de unión, o nexos entre cada acción, con el objetivo de elaborar una historia coherente.

Una vez que el alumnado está preparado a iniciarse en la escritura, le explicaremos y acompañaremos en cada una de las partes del esquema que hemos visto anteriormente, e incluso le daremos como plantilla de dicho esquema para que le sirva de modelo y sólo tenga que ir rellenando. Después le iremos quitando la ayuda progresivamente. **Lo realmente importante es que el alumnado adquiera un esquema básico en la elaboración de narraciones**, a partir del cual después revisaremos.

A continuación, exponemos un ejemplo de un cuento elaborado por una alumna de 4º de primaria de la famosa fábula “La liebre y la tortuga”. La estructura del texto se mantiene intacta, aunque se han modificado algunos aspectos de puntuación y ortografía para facilitar su comprensión.

Esquema básico del texto	Contenido
<p>A- MARCO ESPACIAL Y TEMPORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personaje (P) - Espacio (E) - Tiempo (T) <p>B- ACCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suceso inicial (SI) - Respuesta Interna (RI) <p>Ejecuciones o acciones posteriores al suceso inicial y reacciones. (A)</p> <p>C- FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consecuencia y final (C) 	<p><u>La liebre y la tortuga</u></p> <p>Erase una vez, una liebre (P) que siempre se burlaba de una tortuga (P)</p> <p>Un día la tortuga se hartó (RI) y la desafió diciendole: ¡Oye tu la liebre! Te desafío a una carrera (SI).</p> <p>La liebre respondió: Como quieras, será esta tarde a las seis. (A)</p> <p>Llegó la hora y se prepararon los dos en la salida.(A) Sonó la pistola de salida y salieron.(A) La liebre la dejó en la salida y vio a unos conejitos con los que se puso a jugar al tenis.(A) Pasó un rato y la liebre la vio llegar, así que echó a correr.(A) Cuando la pasó y no veía a la tortuga, se echó a dormir.(A) Al rato, pasó la tortuga por delante muy despacito para no despertarla.(A) Al rato, la liebre se despertó y vio a la tortuga llegando a la meta.(A)</p> <p>La liebre corrió todo lo que pudo, pero cuando llegó era tarde, la tortuga había ganado. (C)</p>

3ª FASE: Revisión del texto con el alumnado.

Una valoración conjunta del relato nos llevaría **inicialmente a aceptar todo lo que el alumnado ha escrito**, de tal modo que vea en nuestra actitud una vía de cooperación para mejorar su trabajo. Por tanto, **una vez que el alumnado es consciente de esta aceptación inicial, el profesorado puede considerar lo que falta y ayudarlo a identificarlo**. Son muy variadas las posibilidades de mejora de los textos, frecuentemente va unido a la originalidad del propio profesorado, y a su capacidad para establecer patrones de revisión de lo escrito.

En nuestro ejemplo, una valoración de la narración “La liebre y la tortuga” nos llevaría a proponer mejoras en distintos aspectos de la estructura. Cada una de las categorías estructurales que se han identificado en el texto se señala con las iniciales correspondientes. Por ejemplo, al lado de los personajes se coloca una “P”, al lado de la situación inicial se coloca “SI”, al lado de una respuesta interna colocamos “RI”, y al lado de cada acción se coloca una “A”. Lo importante es identificar la estructura para trabajar conjuntamente sobre ella.

Podemos apreciar que, en el MARCO de la narración, faltan dos elementos que permitan situar la historia en un tiempo (T) y un espacio (E).

En cuanto a las ACCIONES, comprobamos que existe un suceso inicial que desencadena la historia. Sin embargo, podríamos pedir al alumno o alumna que explique por qué estaba la tortuga harta de la liebre. Por otro lado, se observa que las acciones son un conjunto de frases superpuestas, prácticamente independientes unas de otras, quizá faltan palabras que enlacen unas frases y otras para no dar al texto un estilo tan reiterativo. Además, podría faltar una respuesta interna de la liebre que indicara lo confiada que se sentía puesto que la tortuga jamás podría alcanzarla y eso motivó que se echara a dormir. Finalmente, aunque existe una conclusión (C), la historia podría acabar con una moraleja, enseñanza o consejo que va implícito en el cuento.

En conclusión, en el proceso de enseñanza de cualquier tipo de texto es muy importante el papel que debe desempeñar el profesorado durante el proceso de revisión o corrección de las producciones del alumnado. Con bas-

tante frecuencia se ha valorado la composición escrita del alumnado sobre la base de su amplitud, coherencia, calidad de la grafía, etc., pero no se ha tenido en cuenta que **el esquema narrativo es un excelente pretexto para que el profesorado pueda ayudar al alumnado con vistas a mejorar sus producciones escritas.**

Pensamos que esta forma de revisar la escritura de narraciones entre el profesorado y el alumnado lleva consigo la necesidad de cooperar mutuamente en su mejora, al tiempo que, mediante el modelado, el profesorado hace sugerencias de mejora que el alumnado capta para incluirlas en la siguiente composición. En definitiva, se trata de que un experto (profesorado) transmita la estructura del texto y, poco a poco, vaya enseñando al inexperto (alumnado) a ser más autónomo y crítico con sus propias producciones, ya que la finalidad de su escrito será que otros puedan entender con nitidez lo que se pretende comunicar.

Otro ejemplo podría ser los **textos expositivos**, que se explicarían siguiendo las mismas fases:

1ª FASE: Presentación del esquema básico del texto que queremos trabajar.

El esquema básico para este texto sería el siguiente:

Esquema básico del texto (texto expositivo)
<p>A- Generar ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontrar el mayor número de ideas posibles - Elaborar carteles o fichas referidos a un tema - “Torbellino de ideas”
<p>B- Organización de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayudar al alumnado a establecer los criterios de clasificación
<p>C- Reflexionar sobre la finalidad del escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar cómo se debe presentar, a quién va dirigido, qué sabe el lector o lectora del tema, qué se ha dicho y qué no se ha dicho, etc.

El profesorado debe tener en cuenta que antes de empezar a escribir el texto expositivo es necesario **generar ideas**. Una forma adecuada de generar ideas es que el **profesorado proporcione preguntas acerca del tema del que se quiere escribir** para que el alumnado busque en libros, catálogos, o en su propia memoria, y aporte todas las ideas que se le ocurren sobre el tema. En esta fase lo importante es encontrar el mayor número de ideas posibles, y para ello podemos recurrir a distintas estrategias.

Una estrategia consiste en asociar palabras o ideas que luego van a introducir en el texto. La selección de ideas vendrá determinada por la significación que tienen para ellos y la posibilidad de enlazar esta idea o palabra con otras conocidas por el alumnado.

Otra estrategia consiste en elaborar carteles o fichas referidos a un tema que estarán presentes en el aula, de tal suerte que el proceso de elaboración de los carteles facilite la obtención de información utilizando el mayor número de canales posibles (periódicos, revistas, internet, enciclopedias, etc.). Otro de los procedimientos a emplear podría ser el “torbellino de ideas”, estrategia que facilita al escritor acceder a conocimientos propios y ajenos con objeto de activar y enlazar sucesivamente unas ideas con otras.

Una vez que se tienen las ideas, se debe **organizar la información**. La ordenación debe hacerse **en función de algún criterio** como puede ser el orden temporal, el orden espacial, la importancia de las ideas, la relación causa-consecuencia, etc. En este subproceso, la labor del profesorado es fundamental, por cuanto que debe ayudar al alumnado a establecer los criterios de clasificación, labor que resulta difícil, puesto que exige percibir y establecer relaciones entre las ideas a modo de estructura jerárquica entre las mismas.

Para ayudar al alumnado en este subproceso podemos llevar a cabo algunas de estas **actividades**:

- 1) clasificar las ideas siguiendo algún criterio de relación entre ellas,
- 2) comparar ideas por sus semejanzas o diferencias,

- 3) escribir en fichas ideas y reordenarlas una y otra vez hasta encontrar relaciones estables,
- 4) elaborar una matriz de contenidos de doble entrada con las ideas o palabras propuestas, a modo de cuadro sinóptico, en el que aparecen los temas que se van a tratar y las fuentes donde se han localizado,
- 5) elaborar un mapa conceptual, etc.

Una vez que se han organizado las ideas, se debe **reflexionar sobre la finalidad del escrito**, cómo se debe presentar, a quién va dirigido, qué sabe el lector o lectora del tema, qué se ha dicho y qué no se ha dicho, etc. En definitiva, se trata de **tomar conciencia de las necesidades del lector o lectora y de la finalidad del propio escrito** para responder a los objetivos planteados inicialmente. En este subproceso se debe ayudar al alumnado a evitar lagunas en la información o incoherencias entre unas oraciones y otras para que el texto esté bien organizado, presentando sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas y, en resumen, a que se aprecie una estructura con continuidad temática y coherencia lógica entre las ideas.

2ª FASE: Acompañamiento en la composición del texto.

Una vez que el alumno o alumna tiene claro el esquema, recomendamos usar la plantilla del esquema anterior para que tenga muy claro los pasos.

3ª FASE: Revisión del texto con el alumno o alumna.

El último paso en la redacción de textos expositivos, como en los narrativos, es la revisión. Se trata de **que el alumno o alumna adopte la posición del lector o lectora cuando lee el texto que ha creado**. La revisión del texto conlleva evaluarlo desde distintas perspectivas.

Un **primer ámbito de la revisión** debe ser **el contenido**, para lo cual, a partir de la lectura del texto se debe responder a cuestiones como las siguientes: ¿tiene una introducción del tema que indique de qué trata el texto?, ¿se da una secuencia lógica?, ¿cuáles son las ideas principales?, ¿hay suficientes detalles y ejemplos que clarifiquen las ideas principales y secundarias?

Un **segundo ámbito** de la revisión es el referido a la **revisión de los aspectos gramaticales**, y en este caso de-

bemos fijarnos en las siguientes cuestiones: ¿todas las oraciones son completas?, ¿existe ambigüedad en el significado de las oraciones?, ¿está el escrito bien puntuado? Un **tercer aspecto** de la revisión lo constituye **la escritura de palabras**. Entre otras cuestiones podría preguntarse: ¿están semánticamente bien utilizadas?, ¿existen errores ortográficos?, ¿es correcta la unión y separación entre las palabras?, ¿se repiten palabras que quizá convendría sustituir por palabras sinónimas?

Finalmente, el **cuarto** aspecto de la revisión consistiría en detenerse a examinar aspectos relacionados con el **formato de presentación**: ¿la grafía es de calidad?, ¿se cuidan los enlaces entre las letras que componen las palabras?, ¿se usan adecuadamente los alógrafos?, ¿se respetan los márgenes?, ¿se observa limpieza en el escrito?

En conclusión, somos conscientes de que existen muchos más textos y que obviamente las posibilidades son muchas, pero lo más importante es que tanto el profesorado como el alumnado dispongan de elementos referenciales comunes que ayuden a unos y a otros a elaborar textos más completos y de mejor calidad y a evaluar siempre con el fin de mejorar.

Los patrones motores

Las actividades de recuperación de los procesos motores vienen determinadas por el tipo de dificultades encontradas. Para enseñar la forma de escribir correctamente las grafías a partir del **primer curso de Educación Primaria**, se recomienda **introducir la letra minúscula**, utilizando preferentemente este tipo de letra **pero que no se mezclen con mayúsculas**. Por ejemplo, escribir “casa” pero no permitir “Casa”, “cAsa”, “caSa”, “casA”, “CasA”, ni ninguna otra combinación.

Poco a poco se añaden las mayúsculas en determinados momentos y en aquellas palabras que el alumnado domine. Por ejemplo, al escribir nombres propios, en títulos, al principio de frase, etc.

Para la enseñanza de los patrones puramente motores en la escritura de las letras y palabras, debemos hacer ver al alumnado la direccionalidad que debe seguir para formar las palabras. Esto es especialmente importante

en el primer nivel y, una vez más, debe ser el profesorado quien explique por dónde empezar en la escritura de letras o palabras. La automatización se consigue a base de repetir los movimientos adecuados. Si la dificultad motora es muy acusada y va acompañada de dificultad perceptiva, se le puede pedir que identifique los rasgos diferenciadores de las letras e intente copiarlas.

El uso de las denominadas clásicamente “caligrafías” no suele ser muy eficaz si no va acompañada de instrucciones explícitas sobre la direccionalidad, proporcionalidad, enlaces, etc. La tradicional práctica de la caligrafía sin ayuda ha provocado, en numerosas ocasiones, automatizaciones erróneas en la forma de realizar la grafía y los enlaces, difíciles de corregir cuando el alumnado ha escrito una y otra vez con patrones motores incorrectos.

6.4. Detección y evaluación de dificultades de lectura y escritura.

Tal y como ya hemos propuesto a lo largo de este texto, consideramos que la detección de las dificultades del aprendizaje de lectura y escritura debe estar recogida en el Plan de Prevención e Intervención en Dificultades Lectoescritoras en el Centro Educativo.

La detección de dificultades de aprendizaje garantiza la existencia de **indicadores** que ayuden al profesorado a identificar al alumnado que las presenta en cualquiera de los principales ámbitos del aprendizaje escolar durante la Educación Infantil y Primaria (lectura-escritura, numeración-cálculo y lenguaje oral). Por tanto, debería conllevar, al menos, la identificación de estos tres ámbitos.

Detectar dificultades en la lectoescritura es una actividad en la que profesorado de educación infantil y primaria es protagonista gracias a la “voz de alarma” que supone captar o percatarse de la existencia de que el alumnado tenga una dificultad o esté en riesgo de tenerla en futuro próximo dado el comportamiento o las dificultades que presenta. Por tanto, detectar las dificultades en la lectoescritura es un excelente medio para actuar precozmente y, en cualquier caso, estar atentos a su evolución.

Pretendemos orientar la detección de dificultades lecto-escritoras, ofreciendo algunos materiales dirigidos a los profesionales y las familias. Aportamos algunos indicadores que facilitarán la identificación del alumnado en riesgo de tener dificultades de aprendizaje en los primeros niveles escolares.

Nuestra opinión es que los modelos de cuestionario-entrevista utilizados por los distintos profesionales, especialmente de Educación Infantil, deben incluir cuestiones básicas para la detección de dificultades de lectoescritura en el alumnado.

Entre los aspectos o ítems a abordar, al menos recomendamos incluir los siguientes:

1. Datos personales y familiares básicos (estudio de los padres y profesiones...)
2. Historia escolar e informes
3. Autonomía personal y social
4. Desarrollo evolutivo (inicio del habla, de la locomoción, enfermedades relevantes...)
5. Situación actual en el desarrollo del lenguaje (articulación adecuada, comprensión y expresión oral de hechos, cuentos...)
6. Salud sensorial (problemas visuales y/o auditivos)
7. Antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje y/o del lenguaje

Además de los cuestionarios-entrevistas, son eficaces los indicadores-clave de dislexia que tienen el objetivo de identificar aspectos concretos, relevantes y de manera muy rápida. Es posible que estos mismos indicadores se den en el alumnado con dificultades de lectoescritura de origen no disléxico, pero este hecho debería determinarse a partir de la evaluación psicopedagógica.

Contrariamente al numeroso repertorio de indicadores que aparecen en algunos protocolos de detección de la dislexia, hemos seleccionado y adaptado aquellos que tienen una estrecha relación con las dificultades específicas de lectura y escritura recomendadas por la Asociación Internacional de Dislexia. Estos indicadores están dirigidos a que los profesionales realicen una evaluación objetiva, y están presentados por niveles educativos.

La detección de las dificultades de lectura y escritura la puede y debe realizar el profesorado



Consideramos que **la detección de las dificultades de lectura y escritura la puede y debe realizar el profesorado** en el marco de su trabajo habitual. Sin embargo, **la evaluación psicopedagógica requiere de profesionales especializados, que en nuestro sistema educativo recae en los profesionales de la orientación educativa.**

Con la finalidad de unificar criterios de evaluación e intervención ante las dificultades de lectura y escritura proponemos las siguientes orientaciones **a los profesionales de los Servicios de Orientación** para evaluar dichas dificultades y determinar si tales dificultades son generales o específicas.

En los primeros niveles escolares, el alumnado con **dificultades generalizadas de aprendizaje** necesitará ayuda prácticamente en todas las áreas escolares, mientras que el alumnado con **dislexia y/o con disgrafía** (con dificultades específicas en la lectura y escritura) necesitará más ayuda y más tiempo para aprender a leer y a escribir, y estas dificultades perdurarán más allá de lo esperado a pesar de la ayuda y del refuerzo prestado.

Una vez mantenida y detectadas las dificultades, el proceso de evaluación psicopedagógica debe **comenzar por los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura**, y para ello recomendamos el uso de baterías eficaces sustentadas en un modelo teórico mayoritariamente aceptado entre los investigadores y expertos sobre el tema (BECOLE, PROLEC-R, PROLEC-SE-R, PROESC...). El uso de unas pruebas u otras, y la propia evaluación en sí, dependerá de las dificultades detectadas y de la edad del alumnado evaluado. Es necesario disponer de información del alumno respecto de otros aspectos que deben formar parte de la evaluación psicopedagógica y que nos permitan, de manera integral y completa, conocer aspectos relevantes que podrían explicar la causa de sus dificultades y/o sus consecuencias. En cualquier caso, esta información completa nos ayudará a tomar decisiones a la hora de diseñar una propuesta de intervención individualizada. Entre los aspectos e **información relevante a tener en cuenta** en el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado con dificultades de lectura y escritura proponemos que debe contener lo siguiente:

1. Historia personal, desarrollo evolutivo y académico: antecedentes familiares, escolarización, dificultades, etc. que puede ofrecer tanto la familia como el profesorado. El 70% de las familias de hijos e hijas disléxicos confirma que tienen o han tenido un familiar con dificultades de lectura y escritura. A pesar de una escolaridad adecuada, de la atención individual prestada y del esfuerzo personal no consigue el nivel de aprendizaje esperado en lectoescritura. El alumnado disléxico suele tardar mucho tiempo en realizar las tareas escolares; dedican esfuerzo, pero se cansan y se distraen con facilidad después de un tiempo de trabajo. Es necesario descartar que no existen problemas en la agudeza visual o auditiva una adecuada percepción de los sonidos y de las grafías.

2. Evaluación de los procesos de lectura (PROLEC-R, PROLEC-SE-R, BECOLE-R, ...). En este sentido es necesario identificar los procesos cognitivos afectados, prioritariamente los léxicos, sintácticos y semánticos, puesto que gracias a esta identificación podremos planificar la intervención. En el alumnado disléxico se dan dificultades, más o menos intensas, en los procesos léxicos de lectura, en la exactitud y/o velocidad lectora. No siempre se dan problemas en la comprensión de textos. En ocasiones, no cometen errores de exactitud, pero sí se aprecia una velocidad lenta o muy lenta en lectura de palabras, pseudopalabras y textos, así como agotamiento o cansancio por el esfuerzo atencional que requiere la decodificación.

3. Evaluación de los procesos de escritura (PROESC, BECOLE-R, ...). Los errores en los procesos léxicos son muy frecuentes en todos los niveles. En los primeros niveles, son muy frecuentes los errores de tipo fonológico (omisiones, sustituciones o inversiones de letras en palabras) y a partir de 4º o 5º de Educación Primaria persisten los errores ortográficos y de acentuación, que incluso se mantienen en Bachillerato.

4. Nivel de capacidades Intelectuales para verificar

que no sea ésta la causa del bajo rendimiento. Por ejemplo, a través de Escalas Wechsler, MSCA, BAD-YG-r, TONI-4, K-BIT, RIAS, IGF-r, EIDAP o cualquier otra prueba de aplicación individual que mida adecuadamente este aspecto. Para ser considerado disléxico, el alumnado debe tener un CI igual o superior a 85. Sorprende su bajo rendimiento lectoescritor teniendo en cuenta su inteligencia de nivel medio. El alumnado disléxico no tiene dificultades en el comportamiento adaptativo en general medido a través de instrumentos objetivos, por ejemplo, ABAS-II.

5. Comprensión y expresión oral (ELO, CELF 5, ELCE, ITPA, BLOC, ...). La evaluación debe ser individual e incluso se pueden utilizar aisladamente pruebas de baterías que evalúen estos aspectos, por ejemplo, la prueba de VOCABULARIO de las Escalas de Wechsler o de MSCA. El alumnado disléxico no tiene dificultades en la comprensión y/o expresión oral. Obtiene puntuaciones normales o superiores en pruebas que evalúan la comprensión oral.

6. Conciencia fonológica (THM, ECOFON, PECO, DIX, ...). Este es un aspecto poco desarrollado en el alumnado disléxico, especialmente entre 5 y 8 años. No obstante, cuando tienen más edad, a veces hacen bien las tareas de conciencia fonémica, pero requieren de más tiempo o dedican más esfuerzo en actividades de deletreo, omisión y adición de fonemas.

7. Valoración del nivel de competencia curricular. Fundamentalmente las áreas o asignaturas con más implicación de lectura y escritura son las más afectadas (Lengua Castellana y Literatura, Idiomas, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, ...), pero también nos interesa conocer el rendimiento en otras áreas con objeto de analizar la discrepancia de rendimiento entre unas áreas y otras. El alumnado disléxico no suele tener dificultades en áreas más prácticas y visuales (Educación Física, Artística, Música...).

8. Nivel de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Es moderadamente frecuente que el

alumnado disléxico muestre un nivel de memoria de trabajo y una velocidad de procesamiento ligeramente inferior. En las escalas WISC-IV y WISC-V puede apreciarse puntuaciones ligeramente más bajas en estos dos aspectos, que contrastan con mejores puntuaciones en comprensión verbal.

9. Atención y percepción visual mediante pruebas como CARAS, D2, CLAVES, BRIEF-2, STROOP, etc. El alumnado disléxico no suele tener dificultades de atención y/o percepción visual en tareas no relacionadas con lectura y escritura. En ocasiones, las puntuaciones bajas van asociadas a las exigencias de tiempo de aplicación de la prueba. Por ejemplo, la prueba de CLAVES de la Escala de Wechsler también mide velocidad de procesamiento.

10. Evaluar los aspectos emocionales (SENA, AFA-5, STAI, ISRA, ...). Los aspectos emocionales pueden estar afectados sobre todo en el alumnado a partir 10-12 años, al ser conscientes de las dificultades que tienen sin saber su causa. En ocasiones, su malestar emocional enmascara su desinterés y desmotivación por el aprendizaje escolar y, en casos más graves, y durante la adolescencia, pueden mostrar ansiedad, depresión y/o abandono escolar.

6.5. Respuesta educativa y atención al alumnado con dislexia y/o disgrafía en el aula

La respuesta educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de dificultades específicas de aprendizaje no es otra que la escolarización en centro ordinario junto con la provisión tanto de medidas ordinarias de atención a la diversidad como de aquellas otras que se deriven de su evaluación psicopedagógica, en el caso que así se determine.

Todo ello enmarcado en las indicaciones del **Decreto 228/2014**, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, y que se completa en la **Instrucción 2/2015 de la SGE** por la que se

concretan determinados aspectos sobre la atención a la diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014. Para continuar, contextualicemos de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 15 del citado Decreto. Es **alumnado con necesidad específica de apoyo educativo** aquel que requiera, en algún momento de su escolarización o a lo largo de toda ella, medidas de atención a la diversidad para responder a sus necesidades específicas. Considerándose **Dificultades Específicas de Aprendizaje** las derivadas de: Inteligencia límite, Dislexia, Trastorno del aprendizaje no verbal (TANV) y otras dificultades específicas en el aprendizaje del lenguaje oral, la lectura, la escritura y/o las matemáticas.

Como ya sabemos, una dificultad específica de aprendizaje **afecta la capacidad de un niño para adquirir y aplicar, entre otras, las habilidades de lectura, escritura y/o matemáticas**. Este alumnado no es capaz de dominar las habilidades académicas propias de su edad, de su capacidad intelectual y de su nivel educativo. Como ya hemos visto, puede que tenga dificultad para decodificar palabras, entender el significado de lo que leen, deletrear, expresarse por escrito, hacer cálculos y para llegar a dominar el razonamiento matemático.

DIFICULTADES QUE PUEDE TENER UN ALUMNO CON DISLEXIA

▶ Decodificar palabras
▶ Entender el significado de lo que leen
▶ Deletrear
▶ Expresarse por escrito
▶ Hacer cálculos
▶ Llegar a dominar el razonamiento matemático

La implementación de **medidas ordinarias de atención a la diversidad** es una decisión esencial tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno como en su desarrollo integral como persona. Estas medidas, incluidas

en el Decreto que regula la atención a la diversidad en Extremadura, se refieren a aquellas que faciliten la adecuación del currículo común al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado que escolarizan, siempre que no supongan alteración significativa de los elementos que lo integran: objetivos, competencias o capacidades, contenidos, asignaturas y materias, estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación.

Además, el docente o la docente, en el aula ordinaria, cuenta con numerosos recursos o medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario que puede poner en funcionamiento de manera general para todo el alumnado escolarizado en el aula y en particular para aquel que requiera determinados apoyos, recursos o ayudas metodológicas, algunas ya mencionadas a lo largo de este documento.

La Instrucción 2/2015, de la Secretaría General de Educación, concreta el concepto de **Ajustes curriculares no Significativos**, que recogen modificaciones que no están incluidas inicialmente en la programación de aula y que, sin llegar a modificar elementos prescriptivos, deban llevarse a cabo de manera específica con el alumno o alumna en concreto. El ajuste curricular no significativo es, por tanto, una medida ordinaria que facilita el proceso de aprendizaje de aquel alumnado que presente o pueda presentar estas dificultades.

Sabemos que los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento en la lectura y escritura en el alumnado son los mismos, sean o no de origen disléxico o disgráfico



Sabemos que **los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento en la lectura y escritura en el alumnado son los mismos, sean o no de origen disléxico o disgráfico. La diferencia entre unos y otros es cuantitativa:** el alumnado con dislexia comete más errores de exactitud, tarda más tiempo en procesar la información, dedica más recursos cognitivos a la comprensión... En definitiva, el esfuerzo del alumnado con dislexia es mucho mayor; y la eficacia en el uso de la lectura para obtener información y aprender, así como la eficacia en el uso de la escritura para transmitir la información aprendida, es muy inferior a la del alumnado sin dislexia.

No obstante, es necesario considerar que cada alumno es un caso particular, y sus necesidades educativas vendrán

identificadas a partir de la **evaluación psicopedagógica**. En determinadas circunstancias, como consecuencia del proceso de evaluación, los Servicios de Orientación habrán podido identificar la naturaleza y las características individuales de nuestro alumnado, por lo que estaremos en condiciones de diseñar la respuesta educativa más idónea con objeto de favorecer el desarrollo de las capacidades y la Competencia Comunicativo-Lingüística.

Por ello, las adaptaciones que se proponen deberán ajustarse a las necesidades del alumnado. Por ejemplo, podrían proponerse el uso de audio-guías en los casos muy graves, cuando la lectura sea inviable para el alumno, y no de manera general para todo el alumnado con dislexia.

En este contexto de enorme esfuerzo y escaso rendimiento, es lógico que su autoestima sea baja, que se infravalore ante lo escolar y se produzcan abandonos que el sistema educativo y la sociedad no se debe permitir.

A continuación, proponemos algunas de las **medidas ordinarias** que podrían proponerse en el aula ordinaria para atender a todo el alumnado escolarizado en un grupo, presenten o no dislexia o disgrafía. La respuesta educativa en el aula dependerá también de la edad y nivel académico del alumnado.

No será lo mismo si el alumno o alumna está en 1º o 2º de Educación Primaria, que si está en 1º o 2º de ESO. A continuación, expondremos diferentes **actuaciones metodológicas generales en el aula** con objeto de concretar el trabajo a realizar por el equipo educativo con este alumnado.

6.5.1. Aspectos sociales y emocionales

La neurociencia cognitiva ha revelado la gran **importancia que las variables emocionales tienen en la capacidad del niño para adaptarse a la situación escolar y, con ello, estar en condiciones de aprender**. El hecho de que un niño o una niña, que se sabe al menos tan inteligente como la mayoría de los niños y niñas de su clase, vea que está fracasando en algunas materias, puede generar en él o ella un desequilibrio emocional que puede incrementarse si es recriminado por parte de su familia y de los docentes. Dicho desequilibrio emocional aumen-

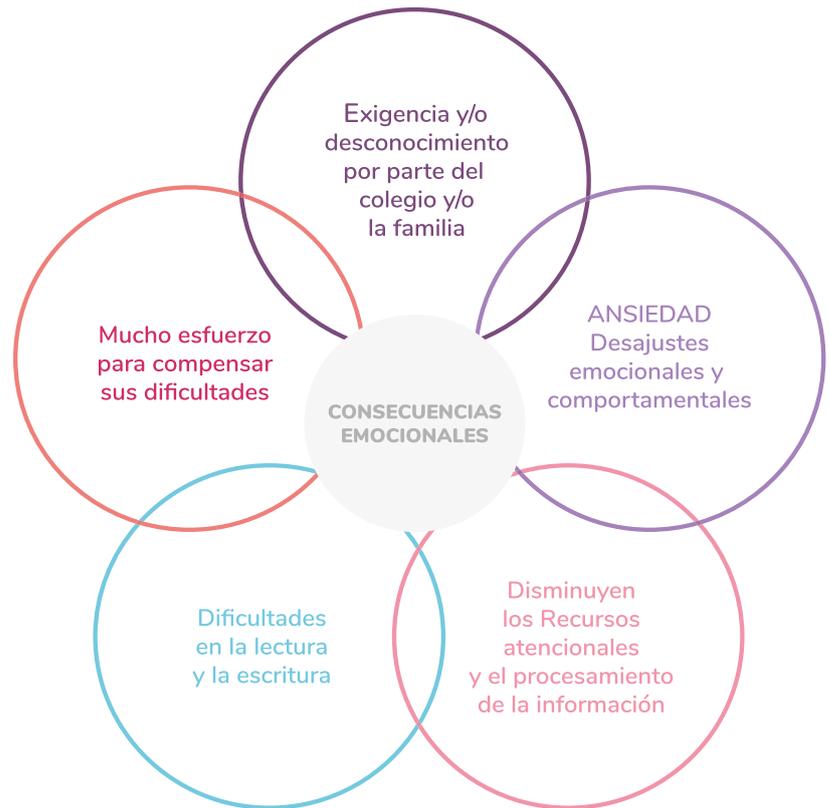
ta sus dificultades de aprendizaje. No olvidemos que los desajustes emocionales conllevan siempre ansiedad, y que la ansiedad consume los recursos atencionales o de procesamiento de la información (Benedet, 2014).

Por ello, puede darse tanto, que la situación de que las dificultades emocionales y de adaptación escolar provoquen dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura y escritura de carácter funcional y secundario, como que las dificultades específicas de lectura o escritura de carácter primario provoquen desajustes emocionales y comportamentales. Ambas situaciones son más probables cuando el niño observa que ni el entorno familiar ni el entorno escolar comprenden lo que le ocurre.

Es preciso determinar si las dificultades primarias son las emocionales o las cognitivas y, en todo caso, el modo de interacción entre unas y otras. Dentro de la normalidad, existen grandes diferencias individuales en el alumnado, en cómo éste se enfrenta a los mismos estímulos y a las mismas situaciones. Cada niño o niña actúa de una manera diferente ante el hecho de ser escolarizado y en la situación escolar propiamente dicha. Un escolar que está pasando por una situación emocional desajustada, no está en condiciones de asignar al proceso educativo la atención suficiente como para poder beneficiarse del mismo.

Cuando las **alteraciones emocionales** son la **causa** de las dificultades de aprendizaje, es preciso proporcionar el apoyo pedagógico necesario para que pueda recuperar los aprendizajes no adquiridos. Este apoyo podrá ser ordinario o específico, según el tipo de dificultad o desfase existente. En todo caso, se debe complementar esta labor pedagógica con una correcta labor de educación emocional, y apoyo emocional adecuado y constante, del equipo educativo y en especial del tutor o tutora, con el asesoramiento psicopedagógico pertinente.

En los casos de alteraciones emocionales más graves y extremas, puede llegar a requerirse una intervención especializada, externa a la escuela, mediante atención psicoterapéutica.



Una circunstancia diferente es la que nos encontramos cuando las **alteraciones emocionales** son la **consecuencia** de las dificultades de aprendizaje escolar.

Si el niño percibe que lejos de haber comprendido la naturaleza de sus dificultades, le ponen “una etiqueta” y la ayuda que le prestan no es la que necesita, su frustración irá en aumento y cada vez será más difícil motivarle y, con ello, sacarle de su percepción de fracaso.

Es fundamental la identificación de sus dificultades específicas y hacer consciente al alumno o alumna de que conocemos y comprendemos su situación en el centro escolar



Por ello, es fundamental la **identificación de sus dificultades específicas y hacer consciente al alumno o alumna de que conocemos y comprendemos su situación en el centro escolar**. Esto hará que conozca la naturaleza de su dificultad y también le hará consciente de que el equipo educativo lo comprende. Acompañando esta situación del correspondiente **apoyo educativo ordinario o específico**, que le haga mejorar sus resultados académicos y le permita desenvolverse mejor en sus aprendizajes, podrá mejorar su situación emocional. En estos casos, sus emociones se normalizan a medida que mejora académicamente. No suele requerir ninguna otra intervención a nivel emocional, si bien, es muy adecuado acompañar este proceso con una intervención educativa en **educación emocional desde la tutoría**, prestando es-

pecial atención a su autopercepción y autoestima. Por tanto:

1. Si la evaluación psicopedagógica ha confirmado que las causas de sus dificultades lectoescritoras son específicas de la dislexia y/o disgrafía, se le debe explicar al alumno o alumna, y demostrar comprensión y confianza en sus posibilidades de mejora, aunque éstas sean a largo plazo y el esfuerzo sea considerable.
2. Es necesario que las atribuciones de sus dificultades lectoescritoras, e incluso su bajo rendimiento, las dirija al hecho de tener dislexia y no a su baja capacidad intelectual. Así, evitaremos que las infravaloraciones influyan negativamente en sus expectativas futuras. Un alumno o alumna con dislexia puede y debe seguir con éxito en el sistema educativo si así lo desea.
3. Incluir en el aula y en el centro los ajustes necesarios en la metodología, las actividades, los materiales y la evaluación.

6.5.2. En relación con los materiales

Los materiales, medios y recursos que se ponen a disposición del alumnado facilitan el proceso de enseñanza y el aprendizaje, permitiendo acceder de manera sencilla a las enseñanzas. El alumnado con dificultades en la lectura y escritura, podría requerir de estrategias más específicas, que le permitan alcanzar los contenidos curriculares de forma más accesible.

1. Utilizar esquemas con pocas palabras e imágenes marcando las ideas principales.
2. Usar un tamaño de letra un poco más grande y con separación a doble espacio.
3. Permitir el uso del ordenador para usar el procesador de texto y corrección ortográfica.
4. Facilitar el uso del diccionario personal (elaborado por el alumnado y que incluye aquellas palabras con las que tiene dificultad) y la calculadora. Estos elementos podrían ser buena opción dependiendo de los objetivos de enseñanza.
5. Emplear marca-libros para seguir la lectura.

6.5.3. Técnicas de enseñanza dirigidas al profesorado

A continuación, presentamos una propuesta de diferentes **técnicas metodológicas**, que pueden ser útiles para el desarrollo de la docencia. Están dirigidas a guiar la acción docente en relación al alumnado con dificultades lectoescritoras y al resto de alumnado al que le pueda ser útil.

1. Ubicar al alumno o alumna lo más cerca posible del profesorado para favorecer la atención, de forma más focalizada y dirigida.
2. Dar instrucciones paso a paso, no todas de una vez (oralmente y por escrito).
3. Asegurarse de que ha entendido la tarea que debe realizar (que nos diga lo que tiene que hacer, o usando los recursos tecnológicos a disposición en el aula).
4. Ser consistente en las rutinas diarias, tanto en clase como en casa.
5. En los últimos cursos de Educación Primaria y Secundaria, enseñarle a utilizar un método de estudio que facilite la identificación, organización y memorización de la información relevante.
6. Emplear textos no muy amplios para leer.
7. En el dictado, el profesor debe dictar con un ritmo más lento, utilizando menos palabras en cada emisión y repetirlas varias veces, procurando que la corrección del texto se realice de manera conjunta entre el profesorado y el alumno o alumna.
8. Repasar y resumir lo más importante que debe aprender al finalizar cada apartado de contenido: "En resumen, recordad, lo más importante de este apartado es..."
9. Asegurarse de que apunta las tareas en la agenda y de que la usa correctamente y lleva un orden adecuado en sus cuadernos.
10. Personalizar la demanda de tareas para casa, controlando la cantidad y dificultad de la tarea. El alumnado con dislexia puede hacer todo tipo de tareas, aunque no las escriba correctamente y sabiendo que, además, necesitará más tiempo.
11. Utilizar el pequeño grupo y otras técnicas cooperativas simples o informales para compartir tareas y aprender juntos a partir de las explicaciones de otros compañeros.
12. Asegurarse que entiende los conceptos nuevos que va aprendiendo, e insistir un poco más que con el resto del alumnado.
13. Utilizar ayudas visuales para acompañar y completar explicaciones verbales (vídeos, mapas conceptuales, esquemas, gráficos, dibujos, gestos...).

6.5.4. En relación con los trabajos de clase y exámenes

Presentamos algunas **orientaciones metodológicas** dirigidas a favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado con dificultades lectoescritoras. Estas se pueden implementar en la dinámica del aula, específicamente en la realización de las tareas propias de la clase,

así como en los exámenes. Todo ello con el fin de mejorar de los resultados escolares y garantizar el proceso de adquisición de las competencias.

<p>1. Ofrecer tiempo adicional para las tareas de lectura y escritura, o disminuir el número de tareas a realizar, de manera que le permita organizar sus pensamientos y su trabajo.</p>
<p>2. Ofrecer más ejemplos para que compruebe cómo realizar una tarea: una redacción, escribir una noticia, etc.</p>
<p>3. Dar la opción de no leer en voz alta en público, por la tensión que le provoca. En el caso que la lectura en voz alta sea necesaria, anticiparles el día que leerán en voz alta ante el grupo. De esta manera, permitiremos que el alumnado pueda ensayar o repasar en casa los textos que leerá en voz alta en el aula.</p>
<p>4. Dar la opción de no escribir las preguntas o epígrafes en los ejercicios escritos, y evitar copias innecesarias de textos.</p>
<p>5. Dar la opción de la exposición oral como forma de evaluar los conocimientos, bien sea con apoyo visual de gráficos o esquemas, con ayudas tecnológicas o sin ellas.</p>
<p>6. En los exámenes, además de las preguntas abiertas, utilizar otras que exijan poco desarrollo verbal: respuestas breves, enlaces de ideas, preguntas tipo test, etc., en lugar de emplear cuestiones que impliquen redactar frases largas o pequeños textos.</p>
<p>7. Permitir el uso del lector o decodificador de texto en los casos más graves.</p>
<p>8. Evitar la corrección en rojo, especialmente de las faltas de ortografía y errores de expresión.</p>
<p>9. Las faltas de ortografía en las palabras y errores en la expresión de ideas son características en el alumnado disléxico; por tanto, no utilizarlo como criterio para disminuir su calificación.</p>
<p>10. Adaptar la cantidad de deberes y tareas a las posibilidades del alumno o alumna, para evitar saturaciones y agotamientos que pueden perjudicar más que beneficiar.</p>

7. EL PAPEL DE LA FAMILIA



Es necesario destacar que, para cualquier familia, la existencia de dificultades de aprendizaje en alguno de sus hijos e hijas supone un momento de crisis. Todas las familias desean y esperan que el desarrollo de sus miembros se produzca de la forma más normalizada posible. Por ello mismo, la presencia de dificultades a nivel de aprendizajes escolares (nos centraremos en la dislexia y disgrafía) en los hijos plantea una nueva realidad a la que el sistema familiar deberá adaptarse. Para ello, presentamos una serie de **orientaciones** dirigidas a aquellas personas que van a mantener contacto con la familia del alumno o alumna desde el centro educativo.

7.1. Ayudar a la familia a tomar conciencia del problema.

Una vez detectada la dificultad específica de aprendizaje, para facilitar el proceso de adaptación de la familia a la nueva situación pueden seguirse las siguientes recomendaciones:

- Proporcionar **información lo más objetiva posible** referida a las necesidades del alumno o alumna, la dificultad detectada y el procedimiento seguido en la valoración, utilizando un **lenguaje comprensible** para la familia.
- **Explicar** con claridad **en qué consiste** la dislexia o disgrafía **y las implicaciones** que tiene a nivel escolar para el niño. No conviene dramatizar en exceso, pero tampoco ser demasiado optimistas explicando que será un problema pasajero.

- **Especificar los recursos personales** que el niño precisará en el centro educativo para tratar el problema, **y qué medidas metodológicas o curriculares** se van a llevar a cabo.

- Destacar la **importancia del trabajo en equipo entre el centro educativo y la familia** en el tratamiento del problema, y **concretar** con ella en **qué nos gustaría que colaborase** con el centro educativo.

Por otro lado, Es importante informar a la familia sobre diferentes **entidades u organizaciones** que puedan proporcionarles un apoyo y una orientación específicos.

A modo de ejemplo, citamos las siguientes:

- Asociación extremeña de Dislexia (EXADIS).
<https://www.facebook.com/dislexiaextremadura/>

- Federación Española de Dislexia (FEDIS).
<http://fedis.org/>

7.2. ¿Cómo puede colaborar la familia en la intervención educativa?

7.2.1. Ofrecer apoyo emocional al niño o a la niña.

Es necesario que la familia tome conciencia de las dificultades que la dislexia o disgrafía conllevan en las tareas para la niña o niño; en el mismo sentido, **es preciso que muestren una actitud de comprensión y aceptación hacia las dificultades que presenta**. El niño o niña suele ser el primero en percatarse de su especial dificultad para realizar determinadas tareas que implican procesos lectoescritores. Este hecho puede repercutir negativamente en su autoestima. Por este motivo, es fundamental que la familia muestre una actitud de empatía y aceptación, y por ello se recomienda lo siguiente:

- Dar oportunidad a **la niña o niño para que lleve a cabo actividades** (deportivas, plásticas, musicales, etc.) **en las que se sienta competente** y pueda poner en práctica otro tipo de destrezas o habilidades, con el fin de que perciba que la dificultad no tiene

influencia sobre otras áreas o momentos de su vida que son importantes.

- **Mostrarle apoyo** y hacer consciente al niño o niña de que **su familia le ayudará** en todo aquello que precise.

- **Evitar compararle** con otros niños o niñas.

- Procurar que la vida de la familia no gire alrededor de la dificultad específica: **no convertir al problema en el centro de las conversaciones habituales, ni de las relaciones** entre la niña o niño y sus padres. No se debe permitir que la dislexia o disgrafía enturbie las relaciones familiares.

- **Reforzar sus avances y mostrar confianza en sus posibilidades.** En este sentido, es fundamental reflexionar con el niño o niña sobre la responsabilidad que tiene en sus progresos, es decir, que no los atribuya al azar o, simplemente, al paso del tiempo (por ejemplo, preguntándole: “¿qué estás haciendo tú para que ahora te vaya mejor?”).

- **Exigirle en las tareas escolares dentro de sus posibilidades.** Para saber exactamente qué se le puede pedir, y no generarle frustración, es crucial la **coordinación con los/as profesores y servicios de orientación.**

7.2.2. Cooperar con el centro educativo.

Es fundamental la colaboración de la familia, con el fin de que ésta no delegue toda la responsabilidad del progreso del niño en el centro escolar. Para fomentar esta colaboración, es importante en el trato con la familia, tener en cuenta una serie de consideraciones:

- **Reconocer el esfuerzo que supone para la familia** ayudar al niño o niña con dificultades.

- Hacer a la **familia copartícipe en los progresos de la niña o niño**, recalcando la importancia que está teniendo su colaboración en los avances de su hijo o hija. Reflexionar con ellos sobre cómo la ayuda prestada en casa está repercutiendo positivamente

sobre el niño o niña, con el fin de hacerles sentirse competentes.

- Procurar que **la demanda que realicemos a los padres sea lo más concreta posible**: debemos dejarles muy claro en qué aspectos queremos que colaboren con nosotros.

- **Fijarse metas conjuntamente entre el centro educativo y la familia**: especificar en qué aspectos puede trabajar o incidir cada uno, siempre teniendo en cuenta el nivel formativo de la familia y su disponibilidad de tiempo.

- **Facilitar la comunicación con los padres** utilizando las herramientas que están a nuestro alcance: agenda escolar, plataforma educativa Rayuela...

- No se debe pedir a la familia lo que ésta manifiesta que no puede o no sabe hacer.

7.2.3. Procurar un buen Ambiente Alfabetizador Familiar (AAF).

El **Ambiente Alfabetizador Familiar** (en inglés home literacy environment) es el conjunto de **oportunidades y recursos que la familia ofrece al niño** que facilitan el desarrollo de la lectoescritura, así como la importancia **y el tiempo que la familia otorga a este aspecto mediante actividades**.

Para enriquecer el AAF, se puede asesorar a la familia para que lleve a cabo en casa actividades lúdicas y juegos como:

Actividades de **conciencia fonológica**. Se realizarán a modo de juego, apoyándonos en láminas y dibujos si existe la posibilidad. Además de las ya recogidas en la presente Guía, se pueden proponer las siguientes:

- Jugar al “Veo veo”.
- Hablar utilizando siempre la misma vocal: “Ye vee en kemeén” por “Yo veo un camión”.
- Hablar introduciendo una consonante después de la sílaba anterior, acompañada por la vocal de esa sílaba (si la sílaba acaba en consonante se dice

después de la consonante y vocal correspondiente): “Hola, cómo estás” sería “Hopolapa copomopo epepápás”.

- Recitar rimas infantiles: “Ese elefante tiene cuatro guantes”, “A la jirafa no le gusta que te quites las gafas”.

- Recitar pequeñas poesías infantiles: “Don círculo, don círculo, salió a pasear, como era redondo, se puso a rodar”.

- Cantar canciones infantiles, también acompañadas de gestos: “Yo tengo un tallarín, un tallarín, que se mueve por aquí, que se mueve por allí, todo pegoteado con un poco de aceite, con un poco de sal, y te lo comes tú”.

- Crear rimas a partir del nombre del niño/a: “A Clarisa le gusta la brisa”; o bien con otra palabra: “Melón” y se inventa “Me he encontrado un melón debajo del camión”.

- Realizar rimas a partir de pares de palabras. Por ejemplo: “coche-noche”, “He aparcado el coche en mi casa por la noche”.

- Imitar o producir el sonido de una letra y buscarla en un texto donde aparezca.

Actividades para trabajar la **atención, memoria y vocabulario**.

- Ver una imagen detenidamente durante un tiempo determinado. Posteriormente, que nos cuente que vió, que cosas se veían, enumerar qué recordaba... Se le pueden hacer preguntas sobre las imágenes. Por ejemplo: “¿Había seres vivos? ¿Para qué sirven las cosas que has visto? ¿Cuántas plantas había?”

- Aprender canciones infantiles, también acompañadas de gestos y que las cante solo una vez aprendidas: “Soy una taza, una tetera, una cuchara, un cucharón. Un plato hondo, un plato llano, un cuchillito, un tenedor. Soy un salero, un azucarero, la batidora y la olla exprés”.

- Contar chistes, refranes y adivinanzas.

- Repasar el nombre de todos los compañeros de la clase.

- Contar un cuento cambiando el final.

- Memorizar su nombre completo, dirección y número de teléfono propio y de algún familiar.

- Memorizar la lista de la compra, acompañar a sus padres a comprar y localizar los productos.
- Jugar con puzzles, barajas de familias, animales, etc.
- Aprender los días de la semana y los meses del año.
- Buscar las diferencias entre dos imágenes similares (vienen en los pasatiempos de los periódicos).
- Hacer preguntas sobre lo que cree que ocurrirá en un cuento que van a leer o están leyendo (inferencias).
- Leer un cuento junto a su familia y al final recordar y explicar qué ha ocurrido.
- Dejarle ver un conjunto de objetos y retirar uno mientras no mira. Luego preguntar cuál se ha retirado.
- Introducir varios objetos en una bolsa, taparle los ojos y que saque uno. A partir del tacto, sonido y manipulación del objeto debe averiguar cuál es. O bien, decir “Saca la fruta”, “Saca el animal”.
- Preguntarle características de un espacio, objeto o persona que ha visto previamente. Por ejemplo: “¿De qué color es el pelo de nuestra vecina Margarita? ¿Tiene gafas?”.
- Recordar qué hizo o comió el día anterior.

7.2.4. Facilitar el desarrollo de funciones ejecutivas.

Aunque las tareas mencionadas en el apartado anterior sirven para el desarrollo de procesos psicológicos básicos como la atención, la memorización, la planificación de acciones, etc.; las dificultades lectoescritoras así como la dislexia y la disgrafía, pueden llevar aparejadas otras dificultades, como, por ejemplo, problemas para mantener la atención y para conservar el orden, entre otras. Por ello, es muy importante diseñar actuaciones que ayuden a nuestro alumnado a regular sus actos, pensamientos, impulsos, a organizarse, a formular metas y planificarlas de manera que se puedan conseguir y ponerlas en marcha en tareas cada vez más complejas.

Proponemos algunas **actuaciones** sencillas que se pueden desarrollar en casa y que están **dirigidas a la mejora de la atención auditiva, la capacidad de elección y ejecución de planes, el control del tiempo y la regulación de su conducta.**

Por tanto, recomendamos lo siguiente:

- En relación con la atención auditiva, en el apartado 6.3.2.2 hemos expuesto actividades muy útiles de **discriminación auditiva** que se relacionan con el refuerzo de esta capacidad. Además, entre otras, citamos, la realización de dictados gráficos como, por ejemplo: “dibuja un círculo, a la derecha un cuadrado y finalmente una línea horizontal”; actividades de seguimiento, repetición y ejecución de órdenes verbales; de repetición y ejecución de órdenes motrices; memory auditivo en tarjetas o en aplicaciones para tablets y móviles, cantar canciones, recitar poesías...

- Llevar a cabo la **selección y ejecución de planes cognitivos** se refiere a desarrollar actuaciones que tienen que ver con realizar una tarea determinada, para lo que es imprescindible conocer los pasos, seguir una secuencia, iniciar la actividad, organizar objetivos, revisar el plan y hacer correcciones. La ejecución de un plan exige velocidad y tiempo de desarrollo, aspecto que es necesario trabajar igualmente. Estos pasos son los que se deben tener en cuenta en la realización de tareas como tarjetas de invitación, organizar la mochila antes de ir al colegio, poner la mesa para comer, ...

- Entre los **procesos ejecutivos** es necesario **aprender a controlar el tiempo**. Está relacionado con la capacidad de estimar el tiempo que vamos a requerir para la realización de distintas tareas, incluyendo los problemas que puedan surgir. Así, las **actividades** que proponemos son, entre otras, crear horarios utilizando claves visuales (dibujos o imágenes que faciliten la comprensión de la palabra en un “golpe de vista”) en los que se pueda exponer de forma clara y ordenada las tareas escolares de la tarde, de la mañana, ...También podemos solicitar estimaciones de los tiempos de actividades que realiza habitualmente: ir al colegio, ducharse, merendar, ir de la clase de inglés a natación, estudiar matemáticas, jugar, etc.

- Debemos tener en cuenta también la **autorregulación conductual**. Tiene que ver con la capacidad para poder ejercer un control de nuestros impulsos y así potenciar la capacidad reflexiva que implica a su vez la reducción

de las actuaciones inapropiadas y repetitivas, al mismo tiempo que mejoramos la habilidad para reproducir actos adecuados a la situación. Para mejorar esta capacidad cognitiva **son muy útiles** el uso de auto-instrucciones a través de la mediación verbal, que no es otra cosa que hablarnos a nosotros mismos, en voz alta o baja, dándonos las instrucciones adecuadas. Esto permite reducir la impulsividad, mejorar la planificación y la flexibilidad cognitiva.

Recordamos a las familias **la importancia de mantener un orden y planificar las actividades a desarrollar, que esta organización sea conocida por el niño y que intervenga activamente en ella**, de modo que le resulte más fácil interiorizarla, permitiendo automatizar la planificación como un proceso necesario antes de poner en marcha todas las actividades que realicemos a lo largo del día.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Benítez-Burraco, A. (2009). Dislexias evolutivas: qué pueden decirnos la neurología y la genética al respecto. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 29(2):104-114.
- Coltheart, M. (1996). Phonological dyslexia: past y future issues. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 749-762.
- Cuetos, F. (2001). Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F. y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Díez De Ulzurrun, A.(coord.) (1999). El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol.1. Barcelona: Graó.
- Díez De Ulzurrun, A.(coord.) (2000). El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol.2. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (1997). Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Madrid: La Muralla.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En Patterson, K. E.; Marshall, J.C. y Coltheart, M. (Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Analysis of Phonological Reading*. London-Lawrence Erlbaum Associates.
- Galaburda, A., Sherman, G.F., Rose, G. D., Aboitiz, F., y Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 222-233.
- Galve, J.L. (2007). Evaluación e Intervención en los procesos de la Lectura y la escritura. Madrid: EOS.
- Gómez, E., Defior, S., y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4 (2) (Versión internet, Scielo).
- Lyon, G.R., Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Maruny, L.; Ministral, M. y Miralles, M. (1998). Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años. (Obra completa). Madrid-Barcelona: MEC-Edelvives.
- Medrano, G. (1989). Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura. En *Leer en la escuela*

- la (pp. 207-221). Madrid: Fundación Germán Ruipérez.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). Programa de refuerzo del conocimiento fonológico. Madrid: EOS.
- Ramos, J.L. y González, A.I. (2017). TIBEX. Técnicas Instrumentales Básicas de Extremadura. Mérida: Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura.
- Ramos, J.L. y Tejado, M. (2003). Leer y escribir a los tres y cuatro años. ¿Es posible? *Campo Abierto*, 23, 189-208.
- Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de educación primaria y secundaria. *Cultura y Educación*, 17 (3), 239-252.
- Ripoll-Salceda, J.C.; Aguado-Alonso, G.; Díaz-Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencia. *Pulso*, 30, 233-245.
- Roca, N.; Simó, R.; Solsona, R.; González, C. y Rabassa, M. (1995). Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez Jorrín, D. (1987). Entrenamiento auditivo y lectura. Madrid: CEPE.
- Shallice, T. (1981). Neurological impairment of cognitive processes. *British Medical Bulletin*, 37, 187-192.
- Shallice, T. y Warrington, E. K. (1980). Single and multiple component central dyslexic syndromes. En Coltheart, M., Patterson, K.E. y Marshall, J.C. (Eds.), *Deep Dyslexia*. Londres: Routledge and Keegan Paul. 119-145.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó
- Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos-Universidad Pedagógica Nacional.
- Valle-Arroyo, F. (1996). Dual-route models in Spanish: developmental and neuropsychological data. En M. Carreiras, J. García Albea, N. Sebastián-Gallés (Eds.). *Language processes in Spanish*. Nueva Jersey: LEA

PARA SABER MÁS

- Benedet, M.J. (2013). Cuando la dislexia no es dislexia. Un acercamiento a la neurociencia cognitiva. Madrid: CEPE.
- Cuetos, F. (2013). Psicología de la escritura. Madrid: Walters Kluwer
- Cuetos, F. (2014). Psicología de la lectura. Madrid: Walters Kluwer
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). Dificultades específicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Galve, J.L. (2014). Evaluación psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje. Vol. 1 y 2. Madrid: CEPE.
- Galve, J.L. y Ramos, J.L. (2017). Dificultades específicas de lecto-escritura. Vol. 2. Modelo teórico, evaluación e intervención en la escritura y en las disgrafías. Madrid: CEPE.
- Jiménez, J.E. (2012). Dislexia en español: prevalencia, indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Ramos, J.L. y Galve, J.L. (2017). Dificultades específicas de lecto-escritura. Vol. 1. Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias. Madrid: CEPE.
- Ramos, J.L., González, A.I. y Galve, J.L. (2019). DIX. Baterías para la detección de la dislexias y dificultades de lectoescritura. Madrid: CEPE.
- Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer. Barcelona: Ediciones B

ANEXO I

A responder para TODOS los niveles: desde infantil (5 años) hasta 6° de primaria:

1. ¿Aprendió a hablar más tarde de lo esperado?	SI	NO
2. ¿Tiene o tuvo dificultades de pronunciación más allá de lo esperado por la edad?	SI	NO
3. ¿Tiene o tuvo dificultades para decir una palabra que rima con otra?, ¿o decir palabras que empieza por “m”? (por ejemplo, tiene o tuvo dificultades en jugar al “veo-veo”).	SI	NO
4. ¿Tiene o tuvo más dificultades de las habituales para contar un hecho, relatar algún suceso, un cuento, ...o lo hace o hacía con frases cortas?	SI	NO
5. ¿Tiene más dificultades de lo habitual para memorizar canciones, retahílas, trabalenguas, poesías,... u otra información que pretende estudiar o memorizar?	SI	NO
6. ¿Algún miembro de su familia ha tenido dificultades de lectura y escritura, del lenguaje, o dificultades de aprendizaje?	SI	NO
7. ¿Algunas veces ha manifestado que no le gusta leer o escribir, o se niega a hacerlo?	SI	NO
8. ¿Frecuentemente tarda más tiempo que los demás en realizar las tareas de clase?	SI	NO
9. ¿Frecuentemente necesita más ayuda o refuerzo de lo habitual en las tareas escolares?	SI	NO
10. ¿Frecuentemente tiene dificultades para atender y estar concentrado en las tareas escolares?	SI	NO

A responder SOLO para aquellos que está escolarizados en EDUCACIÓN INFANTIL (5 AÑOS):

11. ¿Algunas veces confunde el nombre de algunos colores habituales?	SI	NO
12. ¿Frecuentemente tiene dificultades o se confunde al contar 10 objetos situados en fila?	SI	NO
13. ¿Frecuentemente tiene dificultades en escribir correctamente su nombre?	SI	NO
14. ¿Frecuentemente tiene dificultades en deletrear una palabra sencilla? Ej.: “sapo”, “zumo”	SI	NO
15. ¿Frecuentemente tiene dificultades en reconocer números y letras ya estudiadas?	SI	NO
16. ¿Frecuentemente tiene dificultades en leer o escribir palabras muy sencillas? Ej.: “mano”, “oso”	SI	NO
17. ¿Frecuentemente necesita más ayuda que otros niños para leer y escribir?	SI	NO
18. ¿Frecuentemente confunde el uso de conceptos verbales como “derecha-izquierda”?	SI	NO
19. ¿Frecuentemente confunde el uso de conceptos temporales? Ejemplo: no sabe o tiene errores en decir el día que va después del jueves o el día anterior al martes.	SI	NO
20. ¿Frecuentemente hace mejor las tareas manipulativas (dibujar, pegar o recortar) o de actividad física amplia (saltar, correr, trepar...) que leer o escribir?	SI	NO

A responder SOLO para aquellos que está escolarizados en 1° y 2° de EDUCACIÓN PRIMARIA

21. ¿Frecuentemente tiene dificultades en el deletreo oral de palabras? Ej.: “trampa”, “cuento”	SI	NO
22. ¿Frecuentemente tiene dificultades en escribir correctamente su nombre y dos apellidos?	SI	NO
23. ¿Frecuentemente es más lento/a de lo habitual en leer palabras y textos propios de su nivel?	SI	NO
24. ¿Frecuentemente es más lento/a de lo habitual en escribir palabras y frases?	SI	NO
25. ¿Frecuentemente tiene errores en leer palabras largas y poco frecuentes? Por ejemplo, omite o agrega letras en palabras como “atrapado”, “blanquecino”, “fortísimo”, ...	SI	NO
26. ¿Frecuentemente tiene errores en escribir palabras largas y poco frecuentes? Por ejemplo, omite o agrega letras en palabras como “atrapado”, “blanquecino”, “fortísimo”, ...	SI	NO
27. ¿Frecuentemente tiene dificultades en comprender frases escritas de 6 ó 7 palabras?	SI	NO
28. ¿Frecuentemente tiene dificultades en inventar y escribir correctamente una frase?	SI	NO
29. ¿Frecuentemente tiene dificultades en escribir correctamente una frase a partir de lo que ocurre en una viñeta o en un dibujo, o una idea referente a dicha viñeta?	SI	NO
30. ¿Frecuentemente tiene dificultades en comprender un problema matemático propio de su nivel y, por tanto, suele resolverlo incorrectamente?	SI	NO

A responder SOLO para aquellos que está escolarizados entre 3° y 6° de EDUCACIÓN PRIMARIA

31. ¿Frecuentemente tiene dificultades en el deletreo oral de palabras, o lo hace muy lentamente? Ejemplo: “trampero”, “cuentista”, ...	SI	NO
32. ¿Frecuentemente tiene dificultades en resumir oralmente y transmitir con claridad la información que capta en distintos contextos? Ejemplo: en clase, las noticias...	SI	NO
33. ¿Frecuentemente es más lento/a de lo habitual en leer los textos propios de su nivel?	SI	NO
34. ¿Frecuentemente tiene dificultades en respetar los signos de puntuación al leer textos?	SI	NO
35. ¿Frecuentemente tiene dificultades en comprender los textos propios de su nivel?	SI	NO
36. ¿Frecuentemente olvida con facilidad lo que quiere memorizar o lo que ha estudiado?	SI	NO
37. ¿Frecuentemente tiene dificultades en hacer un resumen o expresar por escrito las ideas principales de los textos propios de su nivel?	SI	NO
38. ¿Frecuentemente tiene dificultades en escribir sin ayuda una redacción o una narración sobre un tema conocido siguiendo un orden lógico en las ideas?	SI	NO
39. ¿Frecuentemente tiene errores en leer y escribir palabras largas y poco frecuentes? Ejemplo: omite o agrega letras en palabras como “atrapado”, “blanquecino”, “fortísimo”, ...	SI	NO
40. ¿Frecuentemente mantiene o persisten sus faltas de ortografía más de lo esperado?	SI	NO



La presente Guía trata de intervenir en las diferentes etapas de adquisición del proceso lectoescritor, incidiendo en cada edad en aquellos aspectos más relevantes con actuaciones que, en primer lugar, tienen un carácter eminentemente preventivo. Se persigue que, desde la intervención educativa ordinaria y normalizada, de enfoque proactivo, minimice la aparición de dificultades de aprendizaje y se potencie la adquisición eficaz de la lectoescritura.

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación y Empleo