



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2015/2016

“Lectoescritura en Educación Infantil. Aproximación a los trastornos de aprendizaje y las propuestas metodológicas antes de la Educación Primaria”.

“Reading and writing in children’s Education. Approach to learning difficulties and methodological proposals before Primary Education”.

Febrero 2016

Autor: Cristina Cortés Sainz.

Director: Mario Crespo López.

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

RESUMEN

La lectura y la escritura son dos complejos contenidos a trabajar desde la Educación Infantil y la Educación Primaria. Por ello, los docentes necesitamos ampliar y mejorar nuestros conocimientos en dicho ámbito y sus dificultades de aprendizaje para prevenir e intervenir de manera eficaz.

El objetivo es aportar información acerca de la gran relevancia que adquiere el aprendizaje de la lectura y la escritura desde edades tempranas, de la organización de tal proceso educativo para su correcta adquisición y el tratamiento de dificultades en ambos ámbitos, especialmente en dislexia, disgrafía y disortografía.

Inicialmente se lleva a cabo una fundamentación teórica de la lectoescritura y su tratamiento educativo para, en segundo lugar, ofrecer una serie de experiencias didácticas.

Posteriormente, trataremos las principales dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura para, finalmente, abordar el tratamiento de las mismas.

PALABRAS CLAVE: Lectoescritura, métodos de enseñanza-aprendizaje, experiencias didácticas, dificultades de aprendizaje, tratamiento.

ABSTRACT

Reading and writing are two complex contents to work in the Children's Education and Primary Education. Therefore, teachers need to expand and improve our training in this area and their learning difficulties to prevent and intervene effectively.

The object is provide information about the great relevance of the reading and writing learning from early ages, the organization of this educational process to correct acquisition and the difficulties treatment in both areas, especially in dyslexia, dysgraphia and dysorthographia.

Firstly, I will carry out a review of the theoretical foundation of the literacy and its educational treatment to, in second place, offer a serie of didactic experiences.

Later, I will address the main difficulties in learning literacy to, finally, broach the treatment of the same.

KEY WORDS: Literacy, teaching and learning methods, didactic experiences, learning difficulties, treatment.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Págs.
1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	6
3. Marco teórico	
3.1. Métodos sintéticos.....	7
3.2. Métodos analíticos.....	8
3.3. Otros métodos.....	10
4. Marco legislativo.	
4.1. La lectoescritura en Educación Infantil.....	13
4.2. La coordinación entre ciclos.....	15
5. La Lectoescritura en el aula de Educación Infantil.	
5.1. Actitudes ante la lectoescritura.....	17
5.2. Los primeros contactos con la lectoescritura.....	18
5.3. Experiencias de Ana Teberosky.....	20
5.4. Experiencias de Montserrat Fons.....	22
5.4.1. Propuestas referidas al uso práctico.	
5.4.2. Propuestas referidas al uso científico.	
5.4.3. Propuestas referidas al uso literario.	
6. Dificultades en el aprendizaje de la lectura.	
6.1. La dislexia.....	25
6.2. El retraso lector.....	26
7. Dificultades en el aprendizaje de la escritura.	
7.1. La disgrafía.....	27
7.2. El retraso en la escritura.....	29
7.3. La disortografía.....	30
8. Tratamiento de las dificultades en la lectoescritura.	
8.1. En el ámbito de la escritura.....	31
8.2. En el ámbito de la comprensión lectora.....	34
9. Conclusiones.....	39
10. Referencias bibliográficas.....	40

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura se ha considerado siempre como el eje de la Educación Infantil y, es por ello, que de manera constante es sometido a revisión e investigación tanto en lo que a concepto se refiere como a las variables relacionadas con su proceso de adquisición.

La lectura y la escritura son las armas para hacer frente a todo tipo de aprendizajes. Ambos nos permiten el acceso a la información y a la transmisión de la misma. Por tanto, desde la escuela hemos de potenciar tales habilidades desde los primeros momentos de escolarización para así asegurar la base de aprendizajes futuros.

Para el éxito de este proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial la formación de los maestros en principios y enfoques metodológicos adecuados a tal objetivo por lo que en este trabajo de fin de Grado tendremos la oportunidad de conocer cómo se trabajan estos contenidos en Educación Infantil que suponen las bases del aprendizaje que tendrá lugar en la posterior etapa educativa.

No obstante, aun teniendo la formación adecuada para hacer frente a la tarea de enseñanza, nos encontraremos con alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Por tanto, se hace necesario conocer estas dificultades a las que haremos frente a lo largo de nuestra carrera profesional en el ámbito de la lectoescritura que son, entre otras, la dislexia, la disgrafía y la disortografía.

Con las líneas que forman este trabajo de fin de Grado de Magisterio de la especialidad Educación Primaria, tengo por objetivo aportar información acerca de la gran relevancia que adquiere el aprendizaje de la lectura y la escritura desde edades tempranas, de la organización de tal proceso educativo para su correcta adquisición y el tratamiento de dificultades en ambos ámbitos, especialmente en dislexia, disgrafía y disortografía.

2. JUSTIFICACIÓN

Mi experiencia en ambas etapas educativas de Infantil y Primaria me ha llevado a reflexionar sobre las bases del aprendizaje de la lectura y la escritura. ¿Cuáles son los inicios de esos aprendizajes que suponen la base de los sucesivos? ¿Qué métodos de enseñanza hay? ¿Influye la metodología en las dificultades que presentan algunos alumnos? ¿Cómo prevenir tales trastornos de aprendizaje?... Para dar respuesta a estos interrogantes he considerado oportuno escoger como línea de Trabajo de Fin de Grado esta investigación.

Sin duda se trata del aprendizaje de dos procesos, lectura y escritura, que se hayan íntimamente relacionados y necesitan para su consecución la intervención de la escuela ya que no se trata de aprendizajes que se adquieren socialmente, como es el caso de otro ámbito lingüístico, la lengua oral.

No obstante, encontramos opiniones contrapuestas en lo que a la interrelación de estos procesos se refiere, dada su evidente complejidad. Por un lado, autores como Fons (2010:20) resaltan la necesidad de considerar el aprendizaje de la lectura y de la escritura como un todo cohesionado. Estalayo y Vega (2007), sin embargo, consideran que leer y escribir son dos habilidades diferentes, si bien apuntan que escribir solo es posible si el sujeto ya sabe leer.

Numerosas investigaciones, por otro lado, indican que se han de tratar como procesos independientes aunque valorando la gran interrelación existente entre ellos al compartir procesos y conocimientos comunes. Es el caso de Cuetos (2012:16), quien resalta la existencia de buenos escritores que sin embargo presentan dificultades en el proceso lector y viceversa.

3. MARCO TEÓRICO

El término lectoescritura está definido por la Real Academia de la Lengua como “la capacidad de leer y escribir”. Tal habilidad, es trabajada desde edades tempranas como indica la normativa vigente, pero no todos los alumnos adquieren dicho aprendizaje de forma correcta.

Se hace necesario, por ello, investigar los métodos de enseñanza de la lectoescritura para poder así explicar las limitaciones y/o dificultades que encuentran algunos alumnos en este proceso de aprendizaje.

Hay dos grupos de métodos principales: sintéticos o silábicos y analíticos o globales. También, existen algunas combinaciones entre ambos que dan lugar a otros métodos que veremos a continuación.

Para Mendoza *et al.* (1996:72) “la práctica docente permite observar que mediante procedimientos diferentes se pueden alcanzar distintos tipos de resultados y que ningún tipo de enseñanza puede tener una superioridad inherente que le permita alcanzar de forma plenamente satisfactoria todos los resultados que se pretenden”. Como hace referencia esta cita, no hay un método óptimo que genere siempre buenos resultados, por lo que la autonomía pedagógica de cada centro y de cada docente contribuirá a la elección y adaptación de dichos métodos para su puesta en práctica.

❖ 3.1. Métodos sintéticos

Para la enseñanza de la lectoescritura, en los llamados métodos “sintéticos”, se parte de las unidades mínimas (letra y fonema) para continuar con estructuras cada vez más complejas (sílabas, palabras y frases). Se trata, por tanto, de métodos de aprendizaje vertical ya que encontramos estratos diferenciados que siguen un orden de adquisición cronológico, es decir, un conocimiento precede a otro.

Dentro de esta tipología, encontramos tres variedades en función de la unidad inicial trabajada:

- **Alfabético:** Parte del nombre de las vocales y de las consonantes.

- **Silábico:** Parte de la unidad silábica.
- **Fonético:** Parte del sonido de vocales y consonantes.

Pese a ser unos métodos muy utilizados durante muchos años en los centros educativos, encontramos a menudo casos de alumnos que presentan dificultades en el proceso lectoescritor. Uno de los autores que somete a crítica los métodos para contrastar las ventajas e inconvenientes de aplicar unos u otros, es Artiles Hernández (Jiménez y Artiles, 1989:96).

3.1.1. Ventajas de los métodos sintéticos

- Los alumnos aprenden a leer más rápidamente debido al proceso de memorización que interviene en este modelo.
- El método fónico contribuye a ahorrar esfuerzo tanto a los aprendices como al docente.
- Facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Educación Especial debido a los fónicos multisensoriales.
- Proporciona autonomía a los educandos ya que al conocer los componentes de las palabras, reconocen todas.

3.1.2. Inconvenientes de los métodos sintéticos

- Se trata de un método poco motivador para el alumnado.
- No respetan los principios de la psicología del aprendizaje.
- Escasa probabilidad de otorgar significado a las letras por lo que en los inicios del aprendizaje lector, la significación lectora no está presente.

❖ 3.2. Métodos analíticos

A través de estos enfoques metodológicos, se enseña a partir de las unidades lingüísticas con significado, es decir, se comienza por el reconocimiento de palabras y/u oraciones para posteriormente identificar las letras y sílabas.

Los autores que defienden esta metodología insisten en la importancia de que el sujeto aprenda a leer significantes con significado en sí mismo, que encuentren un sentido a la palabra o a la oración que leen. Así, una de las figuras

más significativas de este método es **Decroly**, quien afirmaba que “ni el lenguaje ni la escritura comenzaron por la letra, sino por el sonido y el dibujo, que tienen el valor de una palabra y hasta el de una frase” (*Enciclopedia de Educación Preescolar*, 1986:39).

Existen, por tanto, **dos variedades** en el método analítico:

- De oraciones: Se parte de la frase.
- De palabras generadoras: Se parte de la palabra.

Tal y como ocurría con el método sintético, Artiles Hernández (1989:96 y 97), señala algunas de las ventajas e inconvenientes que presenta el método analítico ya que también provoca dificultades en la adquisición de estos aprendizajes para algunos alumnos.

3.2.1 Ventajas de los métodos analíticos

- Respetan los ritmos y principios de la psicología evolutiva.
- Se adapta a las posibilidades y habilidades lectoescritoras partiendo de actividades relacionadas con ellas y con el entorno del alumno encontrando así sentido y significación en la tarea.
- Son aprendizajes motivadores para el alumnado ya que fomentan la creatividad y la investigación.
- Se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos.

3.2.2. Inconvenientes de los métodos analíticos:

- El aprendizaje es más lento que mediante el método sintético.
- Excesiva preponderancia a la percepción visual frente a la percepción auditiva.
- Dificultad por parte del profesor de descubrir las necesidades y los intereses de sus alumnos.
- El alumno no identifica palabras nuevas dado que no conoce el código escrito.

❖ 3.3. Otros métodos

Pese a ser los primeros métodos descritos los más utilizados a lo largo de la historia de la enseñanza de la lectoescritura, en los últimos tiempos se han creado distintos métodos como los que paso a reflejar:

Métodos mixtos

Su creación ha sido debida a los inconvenientes encontrados en las metodologías usadas hasta el momento, ya que ninguno de ellos garantiza los resultados óptimos esperados en tal proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del método sintético se mantiene el aprendizaje individual de los grafemas y el reconocimiento de palabras mediante la principal ventaja del método analítico como es la metodología eficaz y motivadora.

De esta manera, contemplamos la unión de algunos aspectos pedagógicos de los métodos tradicionales para obtener como producto los denominados métodos mixtos que aúnan ventajas para la consecución del aprendizaje de la lectoescritura.

Método V.E.R.T.I.E.R.

“Cualquier niño puede aprender a leer del mismo modo y al mismo tiempo que aprende a hablar”. Con esta afirmación, Lebrero (1992:56-61) muestra un método participativo y entretenido para atender la lectura precoz en los diversos contextos educativos del pequeño.

Las claves del método son las siguientes:

- **Ver:** La vista es el primer sentido que se utiliza para aprender a leer. Hemos de presentar el significante junto a su significado para, de forma progresiva, asociar ambos.
- **Escuchar:** El niño ha de escuchar en repetidas ocasiones el significante fónico a la vez que observa la palabra escrita.
- **Repetir:** La repetición es básica para este aprendizaje y para la memoria a largo plazo.

- **Tocar, palpar, examinar...** tanto el significado como el significante (el objeto y las letras en distintos relieves).
- **Integrar** las palabras leídas en pequeñas frases y expresiones cotidianas.
- **Escribir** progresivamente las palabras que lee, oye y manipula. Comenzando con letras tangibles, trazo de letras en diversas superficies, escribir letras mediante el subrayado de puntitos, etc.
- **Representar** mediante actividades de expresión corporal, dramatizaciones o el juego simbólico, el significado de palabras y frases aprendidas.

Ligado a este método, Lebrero (1992:61-68), propone una serie de actividades para el aprendizaje precoz de la lectura las cuales sería interesante poner en práctica en aulas del primer ciclo de Educación Infantil para propiciar un primer encuentro con el aprendizaje de la lectoescritura.

Otros de los modelos de enseñanza-aprendizaje de la lectura son, por ejemplo, aquellos a los que hace referencia Santiago Molina (1991: 186-194), que son el constructivista y el interactivo.

Modelo constructivista

Se trata de una concepción diferente a la educación tradicional tanto del aula como de los roles designados al profesor y a los alumnos. En primer lugar, el papel esencial que juegan los conocimientos previos del niño y la importancia de la comprensión de la naturaleza del lenguaje escrito.

Además se otorga relevancia a la diferenciación de aprendizajes según estos sean adquiridos a partir de la propia experiencia o fruto de la enseñanza. Por ello, en la propuesta pedagógica se tienen consideraciones previas:

- De tipo pedagógico como la evaluación inicial de los alumnos, atención al entorno en el que se desarrollan, diferentes niveles de actividades, trabajo cooperativo, etc.
- De tipo psicolingüístico siendo la lectura y la escritura aprendizajes indisolubles pese a considerar que el niño está preparado antes para

escribir que para leer. Se llevan a cabo aprendizajes significativas mediante diversos tipos de textos, etc.

Algunas de esas actividades pueden ser:

- Análisis de títulos de diversos textos: Crear, interpretar, leer, copiar, corregir...
- Que sean los alumnos los encargados de dictar a la maestra, quien registra todo lo que escucha.
- Copiar textos conocidos donde además de lo escrito se valora su forma de representación.
- Lectura de cuentos en distintos soportes.
- Escribir de forma libre o palabras dictadas o copiadas.

Modelo interactivo

Ayudado en las teorías de Rumelhart, este modelo intenta superar las deficiencias contempladas en los dos modelos clásicos y ha sido experimentado en nuestro país por Solé (1987:4-8).

El aspecto que más caracteriza a este modelo es la **adaptación a las necesidades y características del alumnado**. Así, el profesor tiene el papel de intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno para facilitar la construcción de conocimientos de manera significativa bien tomando un rol instructivo, observador y/o facilitador.

Se hace hincapié en la necesidad de la comprensión del texto escrito para lo que es esencial manejar con soltura las habilidades de codificación siempre bajo un mecanismo de aprendizaje de **verificación de hipótesis**.

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos y otros conocimientos, es necesario que el docente conozca las distintas teorías y principios metodológicos que sustentan estas enseñanzas para así adecuarse a las necesidades de su alumnado.

4. MARCO LEGISLATIVO

Como bien sabemos, la tarea de educar ha de estar basada, entre otros componentes, en la organización y planificación de la misma. Para ello, se hace necesario tener presente el marco legislativo vigente en cada momento para adecuarnos a lo que se recoge referente a nuestra etapa educativa: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, principios metodológicos, etc.

4.1. La lectoescritura en Educación Infantil

La **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación, establece que la Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia que atiende a niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. En dicha etapa, la finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

El **Real Decreto 1630/2006**, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, fija los aspectos básicos del currículo de este período educativo a nivel nacional. En su artículo 3, determina como uno de los objetivos, el inicio en las habilidades de la lectoescritura entre otros.

El **Decreto 79/2008**, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, recoge como uno de los principios pedagógicos la primera aproximación a la lectura y a la escritura como podremos contemplar más tarde en este documento.

De esta forma, queda patente la importancia que a nivel legislativo se otorga al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros momentos de escolarización.

Como aspectos curriculares básicos, también se recogen en tales documentos, elementos referidos a la organización y metodología. Así, los contenidos de la Educación Infantil se organizan en tres áreas de conocimiento,

correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordan por medio de actividades globalizadas, de interés para el alumnado.

Pese a tratarse de aprendizajes globalizados, los contenidos se agrupan en tres áreas diferenciadas perteneciendo el ámbito de la lectoescritura al área de “Lenguajes: comunicación y representación”.

Mediante los contenidos recogidos en tal área, se pretende acercar al niño a su realidad, brindando experiencias y facilitando herramientas de comunicación y representación que les servirán de nexo de unión entre el mundo exterior e interior. Así, comprenderán y expresarán realidades, sentimientos, pensamientos e interactuarán con los demás.

Si bien se abordan diversas formas de comunicación y representación, el lenguaje que juega un papel más importante es el lenguaje verbal ya que es en sí mismo un instrumento de aprendizaje, regulación de la conducta y expresión.

La aproximación a la lectura y la escritura, se ha de entender desde el punto de vista social y cultural ya que como anteriormente señalaba, son herramientas para conocer el entorno e interactuar con él.

El objetivo de éste tercer área de aprendizaje establecido en el Decreto 79/2008 que guarda relación directa con la lectoescritura es el siguiente:

6. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. Producir e interpretar textos variados de uso social.

De tal objetivo, se desprenden los siguientes contenidos:

Bloque 1. Lenguaje verbal.

Aproximación a la lengua escrita.

- *Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.*
- *Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y*

usuales dentro de contextos reales y funcionales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de palabras, frases y textos de uso social.

- Uso, gradualmente autónomo, de textos sociales en diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.

- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, informaciones, instrucciones o descripciones transmitidas o leídas por otras personas.

- Iniciación en el uso de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como linealidad, orientación y organización del espacio, y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles, dentro de propuestas didácticas funcionales y significativas para los alumnos.

- Valoración y respeto de las diferentes producciones orales y escritas tanto propias como ajenas.

4.2.La coordinación entre ciclos.

En todos los documentos legislativos citados con anterioridad, se otorga importancia a la **coordinación entre los diferentes ciclos**. En este caso, al encontrarnos inmersos en la **E**tapa de Educación Infantil, concretamente en el segundo ciclo de la misma, se ha de contemplar dicha coordinación tanto con el primer ciclo de dicha etapa como con el primer ciclo de Educación Primaria.

Es preocupante, que, pese a la importancia que supone este aspecto en el proceso educativo, muchas veces, no se ponga en práctica ni se le otorgue la relevancia que en realidad tiene, como demuestran Argos, Ezquerro y Castro (2011:135-156) en su estudio de investigación de la transición entre etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Se trata de un **elemento clave** en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los maestros como para los alumnos ya que mediante esta coordinación se asegura la coherencia, la continuidad y la toma de decisiones compartida.

La transición educativa supone un **proceso de ajuste y adaptación** a la nueva situación escolar: relaciones sociales, estilo de enseñanza, organización espacial y temporal, etc. Por ello, desde la docencia, hemos de propiciar una continuidad entre la etapa de Educación Infantil para contribuir al desarrollo óptimo de nuestro alumnado.

Junto a los **elementos de cambio y diferenciación** propios de la transición, se han de asegurar los **mecanismos de enlace** para contribuir a la continuidad en los ámbitos organizativo, lo curricular y profesional mediante acciones como:

- Realización de actividades de manera conjunta en el último trimestre de Educación Infantil y el primer trimestre de Educación Primaria.
- Intercambio de información y trabajo conjunto de los profesores de ambos cursos.
- Diseño y coordinación de proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción constantes en ambos ciclos siguiendo una continuidad progresiva de objetivos y contenidos.
- Coordinación en la metodología y evaluación empleada en ambos ciclos.

De esta manera, estaremos contribuyendo a propiciar una actitud positiva ante los aprendizajes, ya que como bien sabemos el clima afectivo y seguro juega un papel esencial en todo proceso educativo. Los alumnos se sentirán cómodos y en un ambiente de confianza para comenzar su camino, en este caso, como lectores y escritores donde el errar se considerará otra forma de aprender.

5. LA LECTO-ESCRITURA EN EL AULA

Una vez visto el marco legislativo, en este apartado, resumo mi experiencia tanto formativa como práctica en el aula de Educación Infantil para crear en los posibles

lectores de este trabajo una lectura más vivencial y cercana a la realidad concreta del aula.

Para ello, en un primer momento pasaré a reflexionar acerca del tratamiento de la lectoescritura en los primeros años de escuela y posteriormente me basaré en las experiencias de dos autoras como son Ana Teberosky y Montserrat Fons, dado que veo reflejada mi práctica docente en sus propuestas pedagógicas.

5.1. Actitudes ante la lectoescritura

Como Tolchinsky (1990) afirma, el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto e incluye:

- Resolver cuestiones de la vida cotidiana, o **uso práctico**.
- Acceder a la información y a formas superiores de pensamiento, o **uso científico**.
- Apreciar el valor estético, o **uso literario**.

Como anteriormente ha quedado reflejado, la lectoescritura supone un contenido básico y esencial a trabajar durante las diversas etapas escolares así como en nuestra vida cotidiana. Pero, en concreto, en la etapa de Educación Infantil, el sistema de la lectoescritura adquiere una significación especial por varias razones:

- **Por su uso múltiple y variado**, que se extiende a gran cantidad de contextos y situaciones habituales para el pequeño (en la familia, medios de comunicación, libros, cuentos...).
- Por el hecho de que adquirir y dominar este sistema constituye un **requisito ineludible** para la escolarización obligatoria.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura resulta motivador para docentes y alumnos ya que constituye uno de los pilares fundamentales de la educación.

No obstante, hallamos entre los docentes dos actitudes notablemente contrapuestas al hablar del tratamiento de estos contenidos antes de la Educación Obligatoria:

- El **rechazo** de la presencia de la lectoescritura como contenido en la etapa de Educación Infantil al considerar que no se adecúa al momento evolutivo del alumno.
- El **reto** de lograr que los alumnos se incorporen a la etapa de Educación Primaria con estos aprendizajes adquiridos.

Actualmente, la opción elegida no es ninguna de las anteriores ya que se opta por un planteamiento intermedio en el que se tienen en cuenta las capacidades y habilidades de niños de 0 a 6 años y a las competencias exigidas a la hora de incorporarse al primer ciclo de Educación Primaria. De esta manera, se atiende tanto a los ritmos de los educandos como a lo que estipula la legislación educativa vigente.

5.2. Los primeros contactos con la lectoescritura

Así, la adquisición de la lectura y la escritura se contempla cuando el niño accede a los códigos convencionales que contienen y es capaz de utilizarlos para interpretar información o para producir él mismo tal tipo de información. Pero antes del acceso a estos códigos (acceso que, como criterio general, debe realizarse en el primer ciclo de la Educación Primaria), es mucho el camino que el niño puede y debe recorrer y que está a la vez al alcance de su profesor.

De esta forma, los niños más mayores del Centro de Educación Infantil saben que las palabras escritas significan cosas; que es posible dejar constancia de lo que uno piensa, o simplemente, de lo que se quiere expresar. Saben además muchas otras cosas de las que es posible partir para construir nuevos y mejores conocimientos: por ejemplo, que hay que mantener el libro recto para leer, que se va de izquierda a derecha, una línea debajo de la otra, que suele existir coherencia entre lo que dicen las palabras y los que representan las ilustraciones, etc. Progresivamente aprenden a diferenciar el dibujo de la escritura, así como la escritura convencional de “escrituras” no convencionales (garabatos, cenefas...).

Por tanto, **antes de enfrentarse al aprendizaje del código convencional**, el niño habrá hecho muchos y muy importantes aprendizajes significativos en relación con la lectura y la escritura. La clave no radica, por tanto, en pretender expulsar del centro de Educación Infantil actividades relacionadas con la lectura y la escritura, ni tampoco en convertir su apropiación en un centro de trabajo educativo. Radica en dar al tema un

tratamiento educativo que sea a la vez acorde con las posibilidades evolutivas de los niños y con la necesaria preparación adaptativa de cara a las posteriores exigencias de la escolaridad obligatoria.

El aprendizaje de la escritura plantea además el problema específico del dominio de **la motricidad fina** necesaria para su realización. El centro de Educación Infantil no puede vivir de espaldas a la escritura, pero no puede supeditar toda su actividad a que los niños aprendan a escribir, pues ese es un objetivo propio de la Educación Primaria y que trasciende a las capacidades cognitivo-motrices de muchos niños menores de 6 años.

Es, de nuevo, mucho lo que en Educación Infantil puede y debe proponerse en este terreno, promoviendo el paulatino progreso del control motor grueso al control motor fino, en el curso de actividades diversas (con papel y lápiz algunas, pero otras con pintura de dedos, con el manejo de tijeras, con la utilización de plastilina...) que deben tener sentido por sí mismas y no sólo como preparación para la escritura.

Así pues, aun cuando la enseñanza sistemática del código de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, ello no debe impedir ni el tratamiento de ese sistema en una aproximación significativa y funcional, ni responder a los interrogantes que, en el marco expuesto, sin duda plantearán los niños. Sería incoherente, en una institución que se quiere abierta, estimuladora de preguntas y cuestiones, y que adquiere el compromiso de responderlas, evitar el diálogo sobre algo tan cercano, útil y familiar como es el lenguaje escrito.

Si bien a lo largo de la Educación Infantil es posible desarrollar **secuencias de actividades significativas y funcionales que remiten a la utilización del texto escrito**, se hace más fácil en el segundo ciclo de la misma. Por ejemplo:

- Escuchar cuentos leídos por el adulto.
- Las instrucciones de un juego.
- Colocar rótulos que expresen las diversas zonas de la clase, los nombres de los alumnos en sus carpetas...
- “Leer” conjuntamente con el adulto o con otro compañero mayor.
- Asistir a la lectura que el adulto hace de mensajes funcionales (lo que va a llevar en la excursión del día siguiente, el propio nombre para identificar el

colgador de la ropa, el cajón o la parte del mural donde colgará sus dibujos, el texto escrito por el adulto del cuento que el niño ha inventado e ilustrado, etc.).

En una aproximación de este tipo, el acceso a elementos convencionales cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente. Deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otras más importantes:

- La motivación por adquirir el código.
- El acceso a sus características diferenciales.
- La comprensión y valoración de su utilidad funcional.

Como en todos los aprendizajes, se da el caso de niños que presentan mayor facilidad (en la lectoescritura en este caso) en la adquisición de tales destrezas. Dado que hemos de **atender a los diversos ritmos** que presentan nuestros alumnos, se hace necesario no sólo reforzar a los que necesitan un apoyo “extra”, sino que también debemos contemplar los casos en los que el ritmo de aprendizaje es superior al de sus compañeros. En este caso, desde el aula de Educación Infantil, además de proponer al pequeño un ejercicio de ampliación adaptándonos a sus posibilidades y habilidades, podemos poner en marcha “la tutoría entre alumnos”.

Son muchas las ocasiones en las que un docente no puede atender de manera individualizada a todos los alumnos por lo que esta forma de aprendizaje se hace realmente interesante. Además de contribuir al buen funcionamiento del grupo, se trabajan muchos aspectos morales como la solidaridad, la ayuda, la colaboración, el respeto, el trabajo en equipo, etc. De esta forma, queda patente el tratamiento de los contenidos en esta etapa educativa de forma globalizada.

5.3. Experiencias de Ana Teberosky

Ana Teberosky (1993:83 y ss.) ofrece una serie de estrategias para poner en práctica en el aula a la hora de trabajar la escritura en el aula.

1. **Diferenciación entre la escritura y el dibujo o la imagen** mediante dibujos, fotos, etiquetas con nombres, libros... relacionados con un centro de interés. Posteriormente establecer relación entre las imágenes y los textos.

2. **Propiedades formales gráficas de la escritura.** Por ejemplo: la restricción de no presentar muchos caracteres repetidos, algunas consonantes no pueden ocupar la posición final en la palabra, algunas combinaciones de consonantes no son posibles, etc.
3. **Aplicación de las propiedades del sistema en la escritura de los nombres propios.** Se trata de propuestas a partir de los nombres propios de los alumnos los cuales, como Ferreiro y Teberosky establecen (1999:269):“El nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior”, toman una función muy especial en el aprendizaje de la lectoescritura.
4. **Inferencia a partir de la información dada.** En un primer momento mediante la composición del nombre completo a partir de segmentos silábicos. Posteriormente relacionar entre los fragmentos escritos del nombre propio como por ejemplo completar la parte del nombre que falta, eliminar algún fragmento que sobre.
5. **Escribir y leer el propio nombre y los de algunas compañeras o compañeros.** Aquí ya no solo se atiende a la consigna sino que se ponen en marcha la memoria, atención selectiva, comprensión, actividad gráfica y/o visual. Para los niños que aún no hayan adquirido el sistema convencional de escritura se podrán ayudar del modelo.
6. **Establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre los nombres.** Distinguir y comparar en función de criterios establecidos por el docente (gráficos, sonoros, apodos, diminutivos, etc.)
7. **La escritura de los nombres comunes comprendiendo la organización semántica.**
8. **Dictar, y/o escribir, y/o completar listas de nombre.** Elaborar listas de nombres, escribir los ingredientes de una receta... siempre en relación a los contenidos que se estén trabajando para que los alumnos encuentren el sentido y la utilidad de escribir.

5.4. Experiencias de Montserrat Fons.

En función a las utilidades del texto escrito citadas con anterioridad, Fons (2004: 103-268) ofrece una serie de propuestas a poner en práctica en el aula de Educación Infantil, siendo algunas de ellas las siguientes:

5.4.1. Propuestas referidas al uso práctico:

Como bien sabemos los docentes de Educación Infantil, el nombre propio juega un papel esencial en el aprendizaje de la lectoescritura debido a su componente afectivo. Numerosos autores hace referencia a ello como podemos contemplar mediante los ejemplos presentados en la presente investigación. Montserrat Fons Esteve, a partir de tal eje, propone estas actividades:

- **Pertenencia de objetos:** En un grupo-clase se hace necesario identificar las pertenencias de cada niño mediante su nombre y/o apellido como en su carpeta, su abrigo, su vaso, cepillo de dientes, etc. Tal situación se hace necesaria presentarla como de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.
- **Controles de asistencia:** Trabajamos el ámbito organizativo del aula mediante el seguimiento individual de las asistencias del alumnado, y el ámbito afectivo ya que toman conciencia de la importancia del grupo, piensan en los compañeros que no han asistido al aula, etc. Actividades como pasar lista, el control de participación en los rincones, control del préstamo de libros...
- **El nombre de los grupos:** Para la organización de las actividades de aula y el funcionamiento del grupo, es recomendable crear pequeños grupos. Se proponen nombres, se escoge uno de ellos y se da a conocer a los demás. Estos signos de identidad de componente afectivo e identificativo, suponen un punto de referencia en el aprendizaje de la lectoescritura.
- **Rotulación de ámbitos:** Identificar los espacios y materiales del aula contribuye a la mejora del funcionamiento del grupo así como a la autonomía de cada alumno. Por ejemplo rotular con su nombre los rincones, las cajas de materiales... siempre haciendo partícipe al alumnado en estas actividades.
- **Organización de tareas:** Recordar las responsabilidades generales del grupo y las de cada pupilo mediante listas, carteles o murales.
- **El calendario y la fecha:** Se hace necesario para comprender la medida y el paso del tiempo, los días de la semana, los meses del año, las estaciones, el año... y

para planificar las actividades, las fiestas, los cumpleaños y otras fechas de importancia para el grupo.

- **Materiales del entorno:** Mediante la lectura y la escritura de materiales escritos de nuestra vida cotidiana como etiquetas, carteles, folletos, guías, etc. despertamos la curiosidad y el interés por el aprendizaje de la lectoescritura. Estos materiales pueden ser traídos por los niños o planteados por la maestra.
- **Mensajes breves:** Aprovechar las situaciones de comunicación escrita con las familias (autorizaciones, peticiones de materiales, convocatorias de reuniones), a otros grupos del centro (invitaciones), a la secretaría del centro (ausencias, alumnos que se quedan al comedor ese día) o entre los mismos alumnos (mensajes).
- **Asamblea de clase:** Una práctica diaria en las aulas de Educación Infantil, donde se tratan diferentes aspectos del funcionamiento y la vida del grupo. Trabajamos contenidos, actitudes y procedimientos, la resolución de conflictos, la puesta en común de ideas, propuesta de contenidos a trabajar, etc. Se trata de momentos de trabajo grupal en el que la lectura y la escritura se hayan presenten de forma reiterada.

5.4.2. Propuestas referidas al uso científico

- **Textos periodísticos:** la noticia. Los periódicos y las revistas son elementos propios de nuestra sociedad por lo que los niños, desde edades tempranas, tienen contacto con ellos. Son herramientas para la obtención de información por lo que su manejo se hace muy importante. Aprendemos en el aula a mirar la fecha, buscar el tiempo meteorológico, consultar la programación de televisión y comentar anuncios y noticias (entre otras posibilidades).
- **Textos expositivos:** Esta tipología textual es muy propia de la escuela. Mediante estos textos, entendemos hechos y conceptos expuestos, buscamos y organizamos distintas informaciones. Tenemos la oportunidad de trabajar en este momento la biblioteca de aula y la del centro para acercar a los niños a estos lugares a donde acudirán en muchas ocasiones durante su etapa escolar y en adelante.

Además es importante trabajar estos contenidos para promover la reflexión, el debate de opiniones y contrastar informaciones lo que genera un pensamiento crítico y reflexivo, uno de los objetivos de la formación educativa.

- **Textos instructivos:** Los niños, desde pequeños también tienen contacto con este tipo de textos los cuales tienen por función explicar de manera ordenada los pasos a seguir para conseguir un objetivo como puede ser montar un juego, realizar una manualidad, cocinar un plato, etc. Así, encuentran una finalidad al conocimiento de la lectura y de la escritura.

5.4.3. Propuestas referidas al uso literario

En esta primera etapa educativa, es mucho el uso que se da a los textos literarios mediante los cuales los alumnos acceden a mundos imaginarios y disfrutan con sus rimas, adivinanzas, trabalenguas y belleza de las letras.

- **Textos narrativos:** El cuento es el texto narrativo por excelencia en Educación Infantil. Se trata de momentos de disfrute tanto grupales como individuales. Juega un papel muy importante desde el punto de vista didáctico y de alfabetización. Actividades de narración, comprensión, producción y dramatización son las más comunes en este ámbito.
- **Textos poéticos:** La magia, belleza y estética de estos textos despiertan las sensaciones y emociones del arte en los niños. La escucha, narración y creación de poesías, pareados, refranes, adivinanzas, trabalenguas hacen disfrutar a los pequeños de los usos de la lectoescritura lo que provoca la inquietud e interés por su aprendizaje.
- **Juegos de lengua escrita:** Se trata de dinámicas de grupo que pretenden distraer y divertir poniendo en práctica los conocimientos sobre la lengua. Por ejemplo juegos conocidos como el ahorcado, *memory*, sopas de letras o crucigramas.

6. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Tal y como venimos observando, el aprendizaje de la lectura supone coordinar una serie de actividades complejas para atribuir significado a lo escrito e interpretar los textos a los que nos enfrentamos desde las edades más tempranas.

Para que esa serie de actividades complejas se lleve a cabo correctamente, es necesario planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje así como atender a las dificultades que encontremos en los caminos de nuestros alumnos.

Cuando enseñamos a nuestro alumnos la tarea de leer y todo lo que ello conlleva, podemos encontrarnos con diversas tipologías de dificultades de las cuales son dos las que dedicaré las siguientes líneas dada su elevada presencia en los centros escolares durante mi experiencia profesional: La dislexia y el retraso lector.

6.1. La dislexia

A lo largo del siglo XX, las dificultades del aprendizaje de la lectura se han denominado de diversas maneras, si bien han sido los términos de dislexia evolutiva y dislexia adquirida los más representativos.

Dado que son numerosos los autores que han aportado datos y han elaborado sus propias concepciones en relación a la dislexia, se hace necesario delimitar el término para adentrarnos en la dificultad de aprendizaje que presenta para reconocerla en el aula, prevenirla y tratarla.

Tal y como define Molina (1991:126), “el niño disléxico es un niño de inteligencia general normal que, a pesar de pertenecer a un medioambiente no distorsionador en lo que respecta a las pautas de estimulación lingüística suministradas al niño y de haber sido enseñado a leer con unas estrategias didácticas típicas, manifiesta síntomas claros de ciertos déficits neuropsicolingüísticos y comete tal cantidad y tipos de errores en su lectura y escritura que la hacen difícilmente comprensible, pudiendo producirse esos síntomas y déficits por una serie de causas que interactúan entre sí.”

Con esta definición, englobamos las diferentes teorías y concepciones de la dislexia, que como podemos contemplar en numerosos estudios como los realizados por Bravo,1985; Fijalkow, 1989; Cuetos,1990 (en Molina García, 1991:126).

Pavlidis (1981, en Jiménez y Artiles, 1989:106) establece una serie de criterios sobre el alumno con trastorno disléxico:

1. Un CI verbal o manipulativo superior a 90.
2. Al menos dos años de retraso lector.
3. Visión y audición normal.
4. Pertenecientes a clase socioeconómicas medias.
5. Estar motivado ante la lectura.
6. Tener una situación educativa estable.
7. No padecer enfermedades físicas relacionadas con dicho trastorno.
8. No haber padecido crisis emocionales previo al aprendizaje de la lectura.

6.3. El retraso lector

Lo presentan alumnos que “se caracterizan por tener un retraso de dos o más años en el aprendizaje de la lectura, y padecer algún tipo de problema emocional, motivacional, sociocultural, educativo...” como definen Jiménez y Artiles (1989:105).

Son muchos los factores que influyen en el retraso lector como son la clase social a la que pertenece el alumno, la estimulación recibida hasta el momento en el que se produce el aprendizaje, la situación familiar en la que se encuentre, la motivación e interés hacia la lectura, entre otros.

Las diferencias que Critchley en Jiménez y Artiles (1989:105) establece entre la dislexia y el retraso lector son las siguientes:

- Mayor persistencia del problema en la edad adulta.
- Naturaleza específica de los errores en lectura y escritura.
- Mayor influencia en niños que en niñas.
- Normal o alta inteligencia de los alumnos disléxicos.

7. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE LA ESCRITURA

Tal y como ocurre con la lectura, en el aprendizaje de la escritura diariamente hacemos frente a situaciones en las que nuestros alumnos presentan dificultades en su adquisición. Éstas no se explican por razones de coeficiente intelectual, falta de escolarización, alteraciones neurológicas u otras, tan solo se entienden como tal cuando observamos déficit en el rendimiento académico o en las distintas situaciones cotidianas del niño.

Dentro de las existentes, la disgrafía, el retraso en la escritura y la disortografía, son las dificultades que hayamos más presentes en nuestro alumnado.

7.1. La disgrafía

Rivas *et. Al.* (1997:157) define la disgrafía como “un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en lo que se refiere al trazado de la grafía”.

Atendiendo a la clasificación establecida por Cuetos (2012:55-80), existen dos tipos:

1. **Disgrafías adquiridas:** Personas que escribían correctamente pero que muestran alteraciones en algún aspecto de la escritura debido a una lesión cerebral. Las lesiones cerebrales suelen destruir ciertas zonas del cerebro dejando intactas otras por lo que podemos encontrar síntomas variados.
 - 1.1. **Afasia dinámica central:** Falla el mecanismo de planificación de lo que se va a decir o escribir. Incapaces de producir un lenguaje creativo espontáneo presentando además dificultades en la redacción de escritos.
 - 1.2. **Agramatismo:** Dificultades para construir la estructura sintáctica debido a una lesión producida en el área de Broca. Pueden crear buenos mensajes pero presentan dificultades a la hora de construir oraciones gramaticalmente correctas usando estructuras simples y cortas, incorrecta utilización de verbos, pérdida de sufijos, etc.

- 1.3. **Disgrafías centrales:** Falla el procesamiento léxico. Dado que son varios los subcomponentes que intervienen en el procesamiento léxico, existen varios subtipos de alteraciones, siendo éstas las más relevantes:
- 1.3.1. **Disgrafía superficial.**- Se lesiona la ruta léxica perdiendo la capacidad de escribir palabras que no se ajustan a las reglas de conversión fonema a grafema (escriben adecuadamente palabras regulares y pseudopalabras y cometen errores en las palabras de ortografía arbitraria).
- 1.3.2. **Disgrafía fonológica.**- Se da una alteración en el sistema de conversión fonema-grafema, pudiendo solo escribirse palabras de las cuales tiene representación léxica (dificultad de escribir pseudopalabras, palabras funcionales y afijos).
- 1.3.3. **Disgrafía profunda.**- La lesión de la vía léxica y la subléxica, provocan dificultades con las palabras de ortografía arbitraria e incapacidad de escribir pseudopalabras. Además presentan errores semánticos al escribir dictados o de forma espontánea.
- 1.3.4. **Disgrafía semántica.**- Los pacientes, pueden escribir al dictado palabras de ortografía arbitraria sin conocer su significado.
- 1.4. **Disgrafías periféricas:** Fallan los procesos motores pero no afectan a todas las formas de escritura al mismo tiempo.
- 1.4.1. **Disgrafía apráxica:** La ortografía de las palabras es correcta aunque las letras están muy deformadas. Se trata de una incapacidad para transformar las letras en signos visibles.
- 1.4.2. **Disgrafía aferente:** Producido por la *alteración de los procesos perceptivos, por ausencia de información visual y kinestésica de los movimientos que se ejecutan al escribir.*
2. **Disgrafías evolutivas:** Aquellos niños que presentan dificultades para aprender a escribir aun contando con las condiciones intelectuales necesarias, es decir, sin razón aparente.

La calidad de los textos elaborados por estos alumnos suele ser inferior al del resto de sus compañeros debido a las dificultades que encuentran en la planificación del

mensaje. Además, utilizan una estructura sintáctica pobre; pero su máxima manifestación se da a nivel léxico.

La alteración que podemos contemplar en estos pacientes, es la conocida **“escritura en espejo”**: invierten rasgos de algunas letras, el orden de las palabras. La causa normalmente atribuida es que aún no se ha desarrollado lo suficiente la lateralidad aunque no siempre está relacionado. Otra de las causas atribuidas es que el niño no tenga aun conciencia de su esquema corporal.

Dentro de las disgrafías evolutivas, al igual que ocurre con la anteriormente expuesta, hay subtipos en función del proceso que presente dificultad de ejecución:

- 2.1. **De tipo motor:** Dificultades para hacer las grafías correctamente.
- 2.2. **De tipo lingüístico:** Problemas con las reglas de conversión fonema a grafema o faltas de ortografía.
- 2.3. **De planificación:** Carencias en la redacción de textos breves.

7.2. El retraso en la escritura

Como indica Cuetos (2012:75), además de los niños disgráficos, un elevado número de alumnos, por determinadas razones (escasa motivación, falta de escolaridad, entorno desfavorable, etc.), sufren retraso en la escritura. Esto puede ser debido al inadecuado funcionamiento de algunos de los procesos que intervienen en tal aprendizaje, aunque de forma más frecuente se dan a nivel léxico.

Las dificultades que pueden surgir en función del proceso en el que nos encontremos, son:

- a) Planificación: Dificultad para crear mensajes escritos. Normalmente, se da en niños con inteligencia baja, escasa creatividad y/o con un entorno desfavorable.
- b) Construcción de la estructura sintáctica. Los niños con un lenguaje oral gramaticalmente pobre dado que no conocen otra forma de expresión, siendo común en alumnos pertenecientes a entorno desfavorables.
- c) Procesos léxicos. Dificultades para acceder al léxico o éste es muy reducido. Normalmente, se debe a alumnos procedentes de ambientes socioeconómicos

bajos o niños que no están acostumbrados a leer. Esto da lugar a una escritura de estructura sencilla y repetitiva.

- d) Procesos motores referentes a los **alógrafos** (mezcla de letras mayúsculas y minúsculas), a los **patrones motores** (letras muy grandes o muy pequeñas) y/o a los referentes a la **organización general de la escritura** (palabras amontonadas, líneas inclinadas, etc.).

7.3. La disortografía

Con frecuencia, encontramos a alumnos que tienen graves faltas de ortografía en sus escritos pero que, sin embargo, no tienen dificultades en el proceso lector.

La disortografía puede tener lugar debido a dos razones:

- Mal uso de las reglas ortográficas.
- Mal uso de la ortografía arbitraria, aquellas palabras que no se rigen por reglas ortográficas sino que se escriben de tal forma por su etimología. En muchas ocasiones, se atribuye a la falta de memoria visual.

Algunas de las causas son no poseer un léxico ortográfico variado, no conocer las reglas ortográficas o simplemente olvidarlas o no prestar atención a las mismas. Otras veces, aunque el niño disponga de la representación ortográfica de la palabra, no la activa poniendo en marcha el sistema de conversión fonema-grafema.

Una manera de comprobar si nuestros alumnos han adquirido las reglas ortográficas, es realizar una actividad de dictado, ya que es en estas situaciones cuando prestan más atención a lo que escriben y a la manera en que lo hacen.

Como indica Cuetos (2012:80), “se debe procurar impedir que el niño se equivoque, ya que el error le lleva a formar representaciones erróneas en su léxico que le harán cometer faltas de ortografía. Y las posibilidades de equivocarse con muchas palabras, si no se les enseña antes como se escriben, son muy altas”.

8. TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES

Una vez conocidas algunas de las dificultades que se pueden presentar a lo largo del aprendizaje de la lectura y de la escritura, es necesario hacer referencia a una serie de pautas que guíen nuestra intervención para, en la medida de lo posible, tratar las mismas.

Como sabemos, las dificultades en el ámbito de la lectoescritura suceden al comienzo de la Educación Primaria pero ya en la etapa de Educación Infantil, en el último nivel de la misma, ya podemos contemplar algunos indicios de las mismas por lo que lo trataré de forma global sabiendo que hemos de adaptarnos a los ritmos y necesidades de nuestro alumnado.

Jiménez y Artiles (1989:119-145) nos ofrecen una serie de pautas para abordar los errores más comunes que encontramos en el aula en relación al ámbito que estamos abordando en este documento.

8.1. En el ámbito de la escritura, los errores que podemos encontrar son:

➤ Omisiones

El alumno omite letras, sílabas o palabras al leer o escribir.

- Mediante representación gráfica y simbólica se introduce la actividad para posteriormente realizarla con letras y palabras donde el alumno comete este error. Se trata de presentar imágenes y palabras muy similares para hacer comparaciones. Por ejemplo: Puerta – Pue_ta.
- Con letras tangibles (plástico, papel o cartón) ha de visualizar la palabra completa, escoger las letras necesarias para formar la palabra indicada para construir y escribir dicha palabra.
- Leer palabras que contengan las letras o sílabas objeto de omisión.
- Completar palabras con la letra que falta.
- Pronunciar de forma exagerada el sonido del fonema o sílaba omitida.

➤ Separaciones o fragmentaciones

La no unión de las letras y las sílabas que componen la palabra produciéndose la carencia de significado.

- Presentar el modelo correcto de aquellas palabras en las que suele darse este error para que sirva de modelo al escoger entre varias opciones sólo una correcta (idéntica al modelo). Ejemplo: modelo, mo-delo, mode-lo, modelo).
- Presentar una frase donde las palabras están bien estructuradas entre otras frases idénticas pero mal estructuradas.
- Ejercicios de ritmo (palmada por sílaba o por palabra).
- Fragmentar frases incorrectas.

➤ Contaminaciones

En este caso, se une palabras de manera incorrecta debido a una dificultad de asociar las estructuras gramaticales a la representación visual del concepto.

- Dictado de palabras objeto de error.
- Fragmentar las palabras en sílabas.
- Ejercicios rítmicos.

➤ Sustituciones

Debido a la similitud entre la articulación de sonidos, se da la confusión entre letras. Encontramos este tipo de fallos en las consonantes.

- Ejercicios de discriminación auditiva.
- Dibujar las letras que suele sustituir.
- Concienciar la diferencia de significado al variar una letra.

➤ Confusión de letras de orientación simétrica

Se da con los grafemas de igual orientación simétrica como q/b, m/n, d/b, p/q y otras.

- Trabajar la lateralidad a través del propio esquema corporal.

- Recortar letras simétricas.
- Reconocer letras simétricas.
- Discriminar la letra señalada entre un conjunto de letras simétricas.

➤ **Traslaciones**

La alteración en el orden de los fonemas en la sílaba.

- Ejercicios de orientación espacial y temporal.
- Actividades rítmicas con palabras en las que comete traslaciones.
- Realizar seriaciones de signos, letras o sílabas.
- Unir sílabas idénticas entre dos columnas.
- Alargar el sonido en la sílaba para trabajar así la conciencia fonológica.
- Detectar palabras incorrectas que sufren traslaciones.

➤ **Agregados**

Adición de letras y sílabas a palabras que no corresponden a la grafía de las mismas.

- Enumerar las letras que han de formar la palabra.
- Identificar las palabras erróneas en una lista.
- Leer y escribir la última sílaba de las palabras.

➤ **Inversiones**

Se invierte la letra en su totalidad.

- Actividades de orientación espacial y esquema corporal.
- Con letras tangibles, cambiar la posición de las letras para hacer consciente al alumno las diferencias.
- En diferentes superficies, trazar con el dedo las grafías de las letras objeto de inversión.
- Ejercicios gráficos direccionales: hacia arriba, abajo...

➤ Mezcla

Se mezclan grafemas, estructuras silábicas y palabras de forma incoherente. Normalmente, observamos estos errores en alumnos con alteraciones orgánicas. Ejemplo: “Telesivión” en lugar de “televisión”.

Aunque en la mayor parte de los casos es necesario reiniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura, podemos realizar algunos ejercicios como:

- Descomponer las palabras en unidades lingüísticas más simples.
- Ejercicios de orientación espacial, psicomotricidad, ritmo y relajación.
- Seriaciones de signos para trabajar la atención.
- Con letras tangibles realizar diversas actividades de formación de palabras, segmentaciones, etc., en definitiva, de conciencia fonológica.

8.2. En cuanto al trabajo de la comprensión lectora hemos de tener tener en cuenta:

○ Expectativas y actitudes hacia la lectura

Para obtener resultados positivos en cualquier aprendizaje es necesario que el alumno tenga una actitud positiva ante el mismo. Por tanto, como docentes, hemos de propiciar un clima que invite a leer y a escribir para que los niños sientan interés e inquietud por adquirir tales aprendizajes. ¿Cómo?:

- Conocer sus intereses y seleccionar actividades en función de los mismos.
- Adecuarnos al nivel evolutivo de nuestros alumnos.
- Invitar a la representación gráfica de los cuentos narrados en el aula.
- Dar tiempos para el acercamiento a la lectura y su práctica tanto en el aula como fuera de ésta.

○ Metacognición y lectura

A menudo, el alumno no se pregunta qué es leer dado que tiene una serie de preconceptos acerca del término, sabe para qué leemos ya que desde edades tempranas tienen relación diaria con las letras tanto escritas como leídas.

Saben, como hacía referencia en páginas anteriores, que al leer extraemos el significado de lo escrito, que las letras forman palabras, que juntando letras se forman palabras, que leemos de izquierda a derecha, etc. Por tanto, desde la Educación Infantil hemos de trabajar con nuestros pequeños esos conceptos básicos en relación al aprendizaje de la lectoescritura.

- **En relación al concepto de lectura:** Si el *alumno no es consciente de que la lectura consiste en comprender el significado del lenguaje que está escrito*, hemos de realizar algún ejercicio como presentarle palabras desconocidas para él, que aunque pueda leerlas no conocerá su significado, ordenar palabras para formar frases, etc.
- **En relación al propósito de la lectura:** Cuando el alumno no conoce la función de la lectura, además de explicarle los distintos fines de la misma, podemos invitarle a realizar una lista de temas interesantes para él y hacerle reflexionar sobre la necesidad de la lectura para extraer tales informaciones.
- **En relación a las emociones relacionadas con la lectura:** En el proceso lector, es necesario que el niño viva, sienta e imagine lo que lee. Si no lo hace, plantaremos actividades de lectura que provoquen en el alumnado distintas reacciones emocionales y compararemos las que han sentido uno con las que han sentido otros. Además podemos trabajar la dramatización de las historias narradas para una mayor implicación emocional de los alumnos.

- o **Vocabulario y uso del contexto**

Como sabemos, tanto en el proceso lector como en el escritor, el conocimiento del léxico tiene gran relevancia para facilitar el reconocimiento de las palabras. Por tanto, se trata de un aspecto muy importante a tener en cuenta en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **En relación al significado de las palabras:** Reconocer, nombrar y definir objetos, conocer sinónimos y antónimos, ejercicios de relación de significante con su significado, juegos de familias de palabras como deportes, animales...; clasificación de palabras en diversas categorías, etc.

- **En relación a las palabras que sirven de unión:** Cuando el niño no conoce los nexos de unión entre palabras, es necesario realizar ejercicios como: que el alumno subraye esas palabras en frases y tome conciencia de la importancia que tienen, completar frases con nexos, buscar nexos de unión en un texto, etc.
- **En relación al uso del contexto, cuando el alumno ha de reconocer palabras no incluidas en su vocabulario usual,** hemos de trabajar dicho vocabulario contextualizándolo para que por sí sólo deduzca su significado.
- **En relación al uso del contexto, cuando el alumno ha de reconocer palabras que forman parte de su vocabulario usual** hemos de trabajar la anticipación de las frases ayudándonos del contexto de la misma, completar palabras, completar frases elaborar listas de palabras que posiblemente vayan a aparecer en una futura lectura (por ejemplo si la lectura es de un niño que va al colegio: niño, colegio, compañeros, maestra, clase, etc.)

- o **Estructura del texto**

El esquema estructural previo de la lectura a realizar es muy importante para comprender la misma.

- Narrar historias que el niño ya conoce para recordar su secuencia.
- Hacerle consciente de dicha secuencia y estructura.
- Diseñar viñetas de la historia para que el alumno visualice la secuencia ordenada.
- Para interiorizar la historia, podemos realizar ejercicios de dramatización como en situaciones anteriores.

- o **Idea principal**

Para conocer los acontecimientos y personajes más importantes de la historia y así extraer un significado general del texto podemos realizar ejercicios como: En frases, subrayar la palabra más importante, extraer el tópico de una breve lectura, realizar preguntas sobre la historia etc.

- **Detalles o ideas secundarias**

Se trata de un concepto más fácil que el anterior ya que en este caso se conoce lo que constituye la idea principal de un texto.

- Proponer un tópico de interés para el alumno, y que éste escriba frases en relación al mismo.
- Localizar y enumerar detalles de las categorías anteriormente citadas.

- **Secuencia**

En este caso, el alumno tiene dificultad en retener el orden cronológico de los sucesos en una historia por lo que influye negativamente en su comprensión lectora. Algunas pautas para trabajar este aspecto son:

- Realizar seriaciones en función de categorías como tamaño, longitud, grosor, etc.
- Con series de ilustraciones sencillas, ordenar unos sucesos en el tiempo.
- Secuenciar nuestras experiencias diarias para interiorizar el concepto de una manera más práctica y cercana.
- Ordenar frases de una historia breve.

Además de esas estrategias, Comes Nolla (2005:57) hace referencia a la gran importancia que tiene el intervenir sobre las variables del entorno, es decir, en los aspectos motivacionales, aspectos metacognitivos y aspectos lingüísticos y metalingüísticos. Si bien este autor lo enfoca a las dificultades ortográficas, lo considero relevante para las dificultades que hemos visto hasta el momento.

- ✓ **Variables motivacionales:** Conocer los conocimientos previos sobre el contenido a trabajar y su actitud hacia los errores, explicar la importancia de dicho aprendizaje para así aumentar su interés y motivación, hacerle consciente de la importancia de prestar atención a sus errores, compartir con él su evolución para hacer patentes sus progresos.
- ✓ **Aspectos metacognitivos:** Mediante actividades de planificación, supervisión y evaluación tratar de hacer consciente al alumno de sus

errores y de la importancia de evitarlos mediante un plan reeducativo, prestarle recursos de apoyo para enfrentarse a sus dificultades, etc.

- ✓ **Aspectos lingüísticos y metalingüísticos:** Es necesario que el alumno conozca los contenidos a trabajar en lo que a elementos visuales, estructurales y fonéticos de las palabras se refiere.

9. CONCLUSIONES

La consecución de los objetivos planteados al inicio de este Trabajo de Fin de Grado ha quedado patente a lo largo de los diferentes epígrafes que estructuran el mismo: Comenzando por el tratamiento de la lectoescritura tanto en el marco legislativo como en la práctica de aula de Educación Infantil y sus enfoques metodológicos; para concluir con las principales dificultades que se dan en el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura así como su tratamiento educativo.

A lo largo del mismo, he tomado conciencia más aún si cabe de la importancia de planificar la actuación docente para con nuestro alumnado, de escoger la metodología adecuada para cada enseñanza basándonos en una serie de conocimientos sobre los contenidos a trabajar y, sobre todo, de la importancia de prevenir las posibles dificultades que puedan sufrir nuestros alumnos en la lectura y en la escritura.

En cuanto a la línea de trabajo escogida, considero que ha sido muy acertada dado que soy maestra de ambas etapas educativas y he tenido la oportunidad de contemplar la evolución del proceso lectoescritor a lo largo de las mismas y el papel esencial del desarrollo evolutivo y la madurez de cada niño para hacer frente a los aprendizajes.

Si tuviera la oportunidad de realizar una ampliación de esta investigación, optaría por adentrarme en la especialidad de Audición y Lenguaje para conocer cómo afrontan las dificultades de manera individualizada con cada alumno que requiera tal apoyo. Considero muy relevante la buena organización de los refuerzos y la planificación en el proceso de atención a cada alumno que en este ámbito corresponden al especialista anteriormente mencionado ya que desde el aula, muchas veces no podemos atender las necesidades educativas de todo nuestro alumnado al nivel deseado y requerido. Optaría por estudiar una serie de casos desde su detección hasta su intervención para conocer si lo aportado en este trabajo de fin de Grado, es práctico y efectivo en la realidad del centro.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argos, J., Ezquerro, M.P., Castro, A. (2011). Metáforas de la transición: La relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación*, XXI, 14.1, 135-156.

Comes Nolla, G. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades ortográficas*. Málaga: Aljibe.

Cuetos, F. (2012). *Psicología de la escritura*. (8ª, reimp ed.). Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Enciclopedia de Educación Preescolar. Bases teóricas II.(1986). Madrid: Santillana.

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (20ª, reimp ed.). México: Siglo XXI editores.

Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.

Jiménez, J. y Artiles, C. (1989). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.

Lebrero Baena, M.P. (1992). *Como formar buenos lectores. Lectura y Escritura: diferentes perspectivas*. Madrid: Escuela Española.

Molina García, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: Cepe.

Rivas Torres, R.M. y Fernández Fernández, P. (1997). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.

Solé, I. (1987): *Representaciones psicopedagógicas y prácticas de instrucción: la enseñanza de la comprensión lectora*.- Lectura y vida: 4-8.

Teberosky, A (1993). *Cuadernos de Educación: Aprendiendo a escribir*. (2ª edición). Barcelona: Horsori.