



UNIVERSIDAD DE MURCIA

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA DE ACCESO A LA LECTOESCRITURA
PARA ALUMNADO CON GRAVES PROBLEMAS
DE APRENDIZAJE**

ROSA MARÍA SERNA RODRÍGUEZ

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN**

**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE
ACCESO A LA LECTOESCRITURA PARA ALUMNADO CON GRAVES
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

PRESENTADA POR

ROSA MARÍA SERNA RODRÍGUEZ

DIRECTORAS

Dra. PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ

Dra. MARIA PAZ GARCÍA SANZ

MURCIA, 2015

A mi hermana Sol
porque sin ella no hubiera superado
esos momentos en los que no
encontraba la salida

A mi hijo Julio, mi orgullo
en el que sigo depositando
mi confianza

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco muy sinceramente a mis tutoras, Dña Pilar Arnaiz y Dña Mari Paz García su dedicación, pues el resultado de estar aquí se lo debo a ellas.

Gracias a Pilar, por su interés, sus consejos y su ayuda que me han influido enormemente a seguir adelante. Realmente no encuentro palabras para agradecer y manifestar mi admiración hacia su persona, en su faceta profesional y personal.

Gracias a Mari Paz, que fue a mi rescate cuando no encontraba la forma de presentar el trabajo desarrollado en la investigación. Valoro mucho el dinamismo de sus tutorías y su habilidad didáctica para hacer fácil lo difícil.

Mi agradecimiento a mis alumnos: Elisa, Teresa y Rubén por los momentos divertidos cargados de emotividad y de los que sigo guardando un cariñoso recuerdo.

Agradezco a los tutores y al equipo directivo del centro por permitirme poner en práctica mi trabajo.

Mi agradecimiento a los amigos que han estado a mi lado hasta el final dándome ánimos y ayudándome a seguir adelante. En especial a mis compañeras y amigas del trabajo que me han ofrecido su ayuda en las últimas semanas.

Por último, a mi familia por sus palabras de ánimo, por la ayuda técnica prestada, por los momentos que me otorgaban para retomar fuerzas y las constantes conversaciones telefónicas que me permitían estar cerca de ellos. A mis padres, porque lo que soy se lo debo a ellos, por valorar la educación y por creer que este día iba a llegar.

Ojalá que este árbol que soñé
Y al que ayudé a ir alzándose en la luz
haya dado algún fruto verdadero,
o logre darlo aún en jornadas futuras
de cielos muy azules y sol sobre las cosas
(Rosillo, 2013).

ÍNDICE GENERAL

Introducción general	1
I. MARCO TEÓRICO	5
Introducción	7
1. Teorías explicativas acerca de la adquisición de la lectoescritura	8
1.1. Modelos de etapas	8
1.1.1 Modelo de Frith	9
1.1.2. Modelo de Seymour	11
1.1.3. Modelo de Gough	14
1.1.4. Modelo de Ehri	15
1.2. Modelos Continuos	17
1.2.1. Modelo de Perfetti	17
1.2.2. Modelo de Coltheart	18
1.2.3. Modelo de Byrne	18
1.2.4 Modelo de Goswami y Bryant	19
1.3. Modelo de las dos rutas	20
1.3.1. La ruta léxica, ortográfica o vía directa	21
1.3.2. La ruta sub-léxica, fonológica o vía indirecta	23
1.3.1. Modelo de ruta en cascada	25
1.4. Modelo conexionista	27
2. Factores implicados en el acceso lectoescritor. Controversia entre madurez lectora enseñanza de la lectura y la escritura	28
2.1. El enfoque perceptivo-motor	30
2.2. El aprendizaje precoz de la lectura	32
2.3. El enfoque psicolingüístico	34
2.4. La importancia de las habilidades relacionadas con el inicio de la lectura	36
2.4.1. La alfabetización emergente y el ambiente familiar	38
3. Los procesos cognitivos implicados en la lectura. Condiciones previas de acceso	40
3.1. El proceso perceptivo	41
3.2. El proceso léxico	43
3.3. El proceso sintáctico	44
3.4. El proceso semántico	45
3.5. Condiciones de acceso lectoescritor	46
4. Condiciones previas al acceso lectoescritor	49
4.1. El entorno familiar como agente alfabetizador	49
4.2. La velocidad de nombrar (VN). Un precursor de la lectoescritura	51
4.3. Las habilidades perceptivas en relación a la destreza lectora	53
4.4. La motricidad y la lateralización en el desarrollo lector	55
4.5. La memoria como proceso facilitador en el acceso lectoescritor	56
4.5.1. La memoria operativa	57
4.5.2. La memoria conceptual	58

4.6 El lenguaje como predictor de la lectura.....	58
4.6.1. La función socializadora del lenguaje.....	60
4.6.2. La comprensión lectora y el vocabulario.....	62
4.6.3 La conciencia fonológica	63
5. Programa de desarrollo de la lectoescritura para alumnado con graves problemas de aprendizaje	68
5.1. Justificación	68
5.2. Objetivos.....	71
5.2.1 Objetivo general	72
5.2.2 Objetivos específicos	72
5.3. Contenidos.....	72
5.4. Metodología	73
5.5. Actividades	76
5.5.1. Actividades de lenguaje oral.....	76
5.5.2. Actividades habilidades que favorecen el desarrollo lectoescritor.....	76
5.5.3. Actividades que favorecen el acceso lectoescritor y la conciencia fonológica	78
5.5.3.1. La enseñanza de las vocales.....	78
5.5.3.2. La enseñanza de los fonemas y la formación de palabras	79
5.5.3.3. La enseñanza de frases	83
5.6. Recursos	84
5.6.1. Recursos humanos.....	84
5.6.2. Recursos materiales.....	84
5.6.3. Recursos de infraestructura	84
5.7. Temporalización.....	85
5.8. Evaluación.....	85
5.8.1. Fases de la evaluación.....	86
5.8.1.1. Evaluación Inicial	86
5.8.1.2. Evaluación Formativa	86
5.8.1.3. Evaluación sumativa	86
5.8.2. Instrumentos de evaluación	87
II. ESTUDIO EMPÍRICO	89
Introducción	91
1. Objetivos de la investigación	91
1.1. Objetivo general	92
1.2. Objetivos específicos.....	92
2. Metodología	92
2.1 Participantes.....	92
2.1.1. Alumnado y familias.....	92
2.1.1.1. Alumna 1: Elisa.....	93
2.1.1.2. Alumna 2: Teresa.....	95
2.1.1.3. Alumno 3: Rubén.....	95
2.1.2. Profesorado de los niños.....	97
2.1.2.1. Profesores tutores.....	97
2.1.2.2. Profesora de Pedagogía terapéutica	98
2.1.2.3. Validadores del programa de intervención y de los instrumentos de recogida de información	99
2.2. Instrumentos de recogida de información	99

2.2.1 Evaluación Inicial.....	100
2.2.2 Evaluación formativa.....	104
2.2.3. Evaluación sumativa.....	107
2.3 Método de investigación.....	108
2.4. Procedimiento.....	109
2.4.1 Fases de la investigación	109
2.5 Técnicas de análisis de datos	111
3. Resultados de la investigación	111
3.2 Objetivo 3: Ajuste del programa a las características individuales del alumnado	115
3.2.1 Situación, actitud y conducta en el hogar	115
3.2.1.1 Elisa.....	115
3.2.1.2 Teresa	119
3.2.1.3 Rubén.....	122
3.2.2 Nivel de aprendizaje en el centro educativo	125
3.2.2.1 Elisa.....	125
3.2.2.2 Teresa	128
3.2.2.3 Rubén.....	130
3.2.3 Estilo de aprendizaje	133
3.2.3.1 Elisa.....	133
3.2.3.2 Teresa	135
3.2.3.3 Rubén.....	136
3.2.4 Habilidades que favorecen el desarrollo de la lectoescritura	138
3.2.4.1 Elisa.....	138
3.2.4.2 Teresa	142
3.2.4.3 Rubén.....	146
3.2.5 Conciencia fonológica	150
3.2.5.1 Elisa.....	150
3.2.5.2 Teresa	151
3.2.5.3 Rubén.....	152
3.2.6 Conceptos básicos.....	153
3.2.6.1 Elisa.....	153
3.2.6.2 Teresa	153
3.2.6.3 Rubén.....	154
3.2.7 Articulación de fonemas.....	155
3.2.7.1 Elisa.....	155
3.2.7.2 Teresa	155
3.2.7.3 Rubén.....	155
3.2.8 Nivel de lectoescritura.....	155
3.2.8.1 Elisa.....	155
3.2.8.2 Teresa	156
3.2.8.3 Rubén.....	157
3.2.9. Síntesis del perfil inicial de cada discente.....	158
3.2.9.1. Elisa.....	158
3.2.9.2. Teresa	160
3.2.9.3. Rubén.....	161
3.3 Objetivo 4. Aplicación del programa y evaluación formativa	163
3.3.1 Proceso de adquisición de la lectoescritura y la conciencia fonológica	163
3.3.1.1 Elisa.....	163
3.3.1.2 Teresa	176
3.3.1.3 Rubén.....	185
3.3.2. Habilidades que favorecen el desarrollo lectoescritor.	198
3.3.2.1 Elisa.....	198

3.3.2.2 Teresa	206
3.3.2.3 Rubén	214
3.3.3 Aprendizaje en el hogar	219
3.3.3.1 Elisa	219
3.3.3.2 Teresa	221
3.3.3.3 Rubén	223
3.3.4 Anécdotas e incidencias	225
3.3.4.1 Elisa	225
3.3.4.2 Teresa	227
3.3.4.3 Rubén	227
3.3.5 Síntesis del proceso de aprendizaje de cada discente	228
3.3.5.1. Elisa	228
3.3.5.2. Teresa	231
3.3.5.3. Rubén	233
3.4. Objetivo 5. Evaluación de los resultados de aprendizaje y del programa de intervención	235
3.4.1 Nivel de lectoescritura	236
3.4.1.1 Elisa	236
3.4.1.2 Teresa	236
3.4.1.3 Rubén	237
3.4.2 Nivel de conciencia fonológica	238
3.4.2.1 Elisa	238
3.4.2.2 Teresa	240
3.4.2.3 Rubén	241
3.4.3 Proceso de enseñanza e impacto del programa	242
3.4.3.1 Elisa	242
3.4.3.2 Teresa	244
3.4.3.3 Rubén	245
3.4.4 Beneficios del programa desde la percepción de las familias	246
3.4.4.1 Elisa	246
3.4.4.2 Teresa	246
3.4.4.3 Rubén	247
3.4.5 Síntesis del resultado de aprendizaje de cada discente	247
3.4.5.1. Elisa	247
3.4.5.2. Teresa	249
3.4.5.3. Rubén	250
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	253
REFERENCIAS	267
ANEXOS	295
Anexo 1	297
Anexo 2	299
Anexo 3	306
Anexo 4	311
Anexo 5	314
Anexo 6	320
Anexo 7	322
Anexo 8	323
Anexo 9	324
Anexo 10	331

Anexo 11.....	333
Anexo 12.....	351
Anexo 13.....	354
Anexo 14.....	358
Anexo 15.....	359
Anexo 16.....	360
Anexo 17.....	365
Anexo 18.....	365
Anexo 19.....	369
Anexo 20.....	372
Anexo 21.....	375
Anexo 22.....	377
Anexo 23.....	380
Anexo 24.....	381
Anexo 25.....	383
Anexo 26.....	386
Anexo 27.....	387
Anexo 28.....	390
Anexo 29.....	392
Anexo 30.....	394
Anexo 31.....	396

Introducción general

La investigación que presentamos, titulada “Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para alumnado con graves problemas de aprendizaje” tiene la finalidad de diseñar, poner en práctica y evaluar un programa de intervención para la enseñanza de la lectoescritura, dirigido a tres alumnos con graves problemas de aprendizaje. Dicho programa está fundamentado en los paradigmas actuales de la enseñanza de la lectoescritura, surgidos desde enfoques interaccionistas de corte psicolingüístico, donde la intervención temprana vuelve a recobrar importancia. Por este motivo, conceptos tales como “preparación a la lectura” o “alfabetización emergente” vuelven a ser evocados como resultado de la interacción que se produce entre el niño y su ambiente familiar, social y escolar.

Desde esta perspectiva, los niños que se escolarizan en las primeras etapas, no llegan a la escuela sin saber nada acerca de la lectura y de la escritura, sino que ya han desarrollado habilidades lingüísticas orales y escritas que se relacionan entre sí y, a su vez, con la adquisición de la lectura y la escritura convencionales. Diferentes investigaciones (Flórez, Torrado y Mesa, 2006; Juste y Kadaraveck, 2002; Korat, 2010; Lonigan, Farver, Phillips y Clancy-Menchette, 2011; Moreira, 2012; Seda, 2003) han evidenciado que los niños en la etapa de educación infantil ya tienen conocimientos de lectura y escritura antes de cursar la educación primaria. Estos conocimientos que tienen sobre el lenguaje escrito han sido denominados *alfabetización emergente* (emergent literacy) e incluyen las interpretaciones que los niños hacen de los símbolos impresos (dibujos, letras, garabatos, letras o logotipos), así como sus aproximaciones a la escritura (Seda, 2003; Suárez, 2000).

En una publicación de Whitehurst y Lonigan (2001) aparece el concepto de alfabetización emergente referido a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura, y su relación con el dominio del lenguaje escrito. Así, el término alfabetización emergente es definido como la serie de conocimientos y acciones de lectura y escritura que preceden y conducen a la alfabetización convencional. Torppa et al. (2010) y Vega (2010) afirman que la alfabetización emergente o inicial hace referencia al conjunto de habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observa en los pequeños entre el nacimiento y el momento en que escriben y leen convencionalmente. Por tanto, es un concepto completo que abarca el proceso de aprender a leer, pues implica cierto desarrollo cognitivo y verbal de forma continuada entre el aprendizaje del lenguaje oral y la apropiación escolar del lenguaje escrito. De esta forma, la

lectura emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas y lingüísticas y las oportunidades que aporta el ambiente sociocultural en interacción con el niño, cuando éste comienza a hablar.

Es compartido por unanimidad que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de cultural y sistemático, que no se produce de manera natural o espontáneamente por estar en contacto con un ambiente alfabetizado. Es un proceso complejo que necesita de una *alfabetización convencional*, pues si abogamos por su carácter natural, el sólo hecho de saber hablar implicaría la posibilidad de aprender a leer y a escribir, y necesitaría la utilización de métodos y estrategias pedagógicas adecuadas para que dicho aprendizaje suceda con garantías de éxito. Así, previo al tiempo del aprendizaje sistemático de la lectura, se señala la existencia del periodo de alfabetización emergente que se refiere al periodo prelector (Adams, 1990). Por tanto, los sujetos que llegan a la escuela con grandes desventajas por pertenecer a ambientes desfavorecidos socialmente o por falta de exposición a situaciones de enriquecimiento cultural, deben ser atendidos en el aula facilitándoles lo que necesitan para aprender a leer, que según el autor, supondría ayudarles a desarrollar esas condiciones necesarias para enfrentarse a la tarea lectoescritora.

La alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que abarca también todas las habilidades de comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa. Moreira (2012) señala que las habilidades lingüísticas involucran procesos cognitivos, ya que la utilización del lenguaje implica un uso consciente de sus componentes, aunque esa conciencia no siempre es un conocimiento explícito de sus funciones.

Galera y Ruiz (2004) sostienen que tradicionalmente se otorgó gran importancia al desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices como base y condiciones para iniciar e incluso para superar los problemas de retraso en la adquisición de la lectura y la escritura. Elementos que, como se especifica en el desarrollo del marco teórico de este trabajo, han sido rechazados por distintas investigaciones.

Sin embargo en los últimos años, diversos estudios han cuestionado estas creencias y señalan que resulta interesante efectuar actividades con los niños para desarrollar habilidades pero sin existir evidencias que relacionen un entrenamiento de estas destrezas y un efecto significativo y positivo sobre el posterior rendimiento lector (Núñez y Santamaría, 2014). Por ello, según la opinión de Sellés (2008), el niño habrá de contar con estos conocimientos

previos o habilidades básicas, que, además, le ayudarán a prevenir dificultades que puedan surgir en el entorno del aprendizaje lectoescritor.

Hoy en día no existe un consenso claro acerca de cuáles serían esas condiciones básicas, esos conocimientos, para el acceso a la lectoescritura. Por tanto, a pesar de la importancia que poseen se cuestionan, posiblemente por su imprecisión y escasa utilidad (Gallego, 2006; Ramos, 2004).

Tras una revisión exhaustiva en la que se recoge las aportaciones de los factores que consideran diversos autores e investigaciones existentes al respecto (Aguilar et al., 2010; Catts, Fey, Zang y Tomblin, 2001; Darias y Fuertes, 2010; Gallego, 2006; González-Manjón, 2004; Ramos, 2004; Schatsneider et al., 2004), esas condiciones previas o prerrequisitos, como algunos la definen, fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura son: desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades o destrezas orales de la lengua, la conciencia fonológica, velocidad de nombrado o denominación y también un contexto alfabetizador familiar (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010).

La experiencia profesional ha llevado a constatar que la enseñanza de la lectoescritura, sobre todo en alumnado con graves problemas para su acceso, es una tarea compleja que, además, necesita de unas condiciones previas en ellos que permitan iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ambiente de sobreprotección por parte de la familia, el escaso dominio en habilidades involucradas en el desarrollo lectoescritor, los problemas lingüísticos y de conciencia fonológica, limita enormemente la posibilidad de conseguir acercarse a los objetivos propuestos de la etapa educativa produciéndose un desfase curricular cada vez más amplio.

Así pues, la finalidad de este estudio es exponer una revisión desde los enfoques teóricos acerca de la adquisición de la lectoescritura; presentar las dificultades que presentan el alumnado con problemas de aprendizaje y diseñar, desarrollar y evaluar el programa de enseñanza, fundamentado en los planteamientos teóricos que avala la investigación. Para llevarlo a cabo se ha utilizado una metodología combinada de estudio de casos y la investigación evaluativa dentro del marco de la investigación-acción con una metodología holística que combina métodos y técnicas. Con respecto al procedimiento de la investigación, las fases consideradas durante la realización de la misma se han ajustado al ciclo de intervención educativa establecido por García Sanz (2012).

El programa creado ha consistido en la aplicación de una metodología de enseñanza de la lectoescritura, en colaboración con padres y tutores, que se

centra en el desarrollo del lenguaje; en el desarrollo de habilidades previas como son las perceptivas, motoras y cognitivas; en el contacto con la lectoescritura propiamente dicha; y en la actuación sobre el desarrollo de la conciencia fonológica, en interacción con los estímulos del medio ambiente alfabetizado que brinda variedad de oportunidades de interacción con la lectura y la escritura.

El estudio se ha estructurado en dos partes: el marco teórico y el estudio empírico. En el marco teórico se exponen las teorías explicativas acerca de la adquisición de la lectoescritura, se hace una revisión de la evolución conceptual y metodológica sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de explicar las aportaciones que cada una realiza a la concepción actual del modelo de enseñanza de la lectoescritura actual y se detalla el programa desarrollado para la enseñanza de la lectoescritura.

En el estudio empírico, en un primer apartado, se formulan los objetivos de la investigación. Seguidamente se presenta la metodología llevado a cabo durante la misma, en la cual se abordan los participantes en el estudio, los instrumentos utilizados para la recogida de información, el método de investigación utilizado, el procedimiento emprendido durante la misma y las técnicas de análisis de datos empleadas. En el tercer apartado del estudio empírico se exponen los resultados de la investigación, en función de los objetivos planteados en la misma.

Finalmente, se muestra la discusión y conclusiones del estudio realizado, así como las referencias bibliográficas que fundamentan la investigación.

I. MARCO TEÓRICO

Introducción

El lenguaje surge y se desarrolla como producto de la necesidad que tuvieron los hombres de comunicarse entre sí, de ahí que se contemple como un fenómeno de carácter social. Su aparición y desarrollo hicieron posible la generalización de la experiencia y su aplicación en la práctica, siendo considerada como capacidad exclusiva del ser humano, que le permite la comunicación entre los individuos y alcanzar el conocimiento lógico. Esa forma de comunicación oral después se convirtió en lenguaje escrito, que surge de forma consciente, y supera al oral, en cuanto a funcionalidad y complejidad.

Abordando la repercusión del proceso de lectura y de escritura, podemos evidenciar la trascendencia de su adquisición dentro de las materias escolares. Es por ello, que la enseñanza de la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la educación primaria y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar.

El dominio de la lectura y la escritura es una habilidad que abre las puertas del conocimiento y una competencia indispensable para tener acceso a las diversas ramas del saber, además de ser un camino de promoción social. En una sociedad del conocimiento, de la información y de las tecnologías como la nuestra, la palabra escrita es el medio más utilizado para la comunicación del pensamiento y de las ideas, y la lectura es la que permite descifrar esos textos con independencia del contenido o del soporte en que se hayan materializado, permitiendo disponer de las claves para acceder a la información. Esto permitirá nuestro desarrollo personal, profesional, social y cultural y, al mismo tiempo, procurarnos el placer de vivir múltiples experiencias con la lectura que nos enriquezcan como personas.

Leer y escribir son dos grandes herramientas que les sirven a las personas para toda la vida, por lo general desde temprana edad se le enseña a los niños para que, con el paso del tiempo, lo vayan perfeccionando. La lectura y la escritura proporcionan muchas formas de comunicación, por ello es imprescindible que los niños la adquieran, pues, es una realidad a través de la cual el conocimiento se transmite de forma escrita. Un mal desarrollo lector dificultará la comprensión de la información y, por tanto, impedirá adquirir información de otras áreas.

El objetivo de esta primera parte de la tesis doctoral es exponer el marco teórico que sustenta los planteamientos actuales acerca de la adquisición lectoescritora. Está fundamentado por la evolución de las aportaciones en torno a las diversas áreas en las que intervenir para la consecución del proceso lectoescritor. La evolución a lo largo de casi medio siglo permite recoger una

visión general de la importancia del acceso a la lectura y la escritura de los discentes como estrategia preventiva y educadora.

1. Teorías explicativas acerca de la adquisición de la lectoescritura

Las fases de la adquisición de la lectura constituyen un tema polémico debido a la variabilidad en su aprendizaje (Berko y Bernstein, 1999). Ello ha dado lugar a dos grandes grupos de modelos, según consideren que los niños durante el aprendizaje de la lectura pasan o no por una serie de etapas que se detallan a continuación:

Una distinción ya clásica de estas teorías diferencia entre aquellas que entienden el aprendizaje lector como un proceso en el que hay que superar varias etapas, que se enmarcan dentro de los llamados modelos discretos o de estadios (Ehri, 1992; Frith, 1989; Gough, Juel y Griffth, 1992 y Seymour, 1994), frente a otras que consideran innecesario el paso por determinadas fases, conocidas como modelos continuos (Byrne, 1992, Stuart y Coltheart, 1988).

1.1. Modelos de etapas

Los modelos de etapas proponen una secuencia evolutiva a lo largo de la cual los niños desarrollan habilidades básicas de acceso léxico interno. Se postula la existencia de una serie de estadios, cada uno caracterizado por el predominio de una determinada estrategia (García-Madruga, Gómez y Carriedo, 2002). El origen de este planteamiento lo situamos en los estudios de Marsh, Friedman, Welch y Desberg (1981) quienes, partiendo de la teoría piagetiana, proponen cuatro estadios en la evolución del proceso de reconocimiento de palabras:

- 1) Etapa de sustitución lingüística donde el lector memoriza palabras en un contexto.
- 2) Etapa de memorización por discriminación de índices visuales, donde el lector utiliza claves visuales, como por ejemplo la primera letra, para comparar la palabra a aprender con otras ya conocidas.
- 3) Etapa de la descodificación secuencial, donde el niño se basa en las reglas de correspondencia grafema-fonema para identificar las palabras.
- 4) Etapa de descodificación jerárquica, cuando utiliza las reglas más complejas entre sonidos y letras.

A partir de este modelo, se han propuesto otros muchos, de los cuales vamos a dar cuenta a continuación a partir de la recopilación de información efectuada por Vieiro y Gómez Veiga (2004).

1.1.1 Modelo de Frith

Uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasan los alumnos en el aprendizaje de la lectura ha sido el de Utha Frith (1985, 1989), quien sostiene que, para llegar a convertirse en hábiles lectores, los niños pasan por varias etapas. Este modelo es el referente dentro de las teorías del desarrollo del aprendizaje de la lectura, por su intento de establecer una serie de estadios dentro del desarrollo de la misma. Esta autora mantiene que el niño, antes de llegar a la lectura experta, pasa por una serie de etapas, en concreto señala tres:

- 1) Etapa Logográfica. Esta etapa aparece en torno a los 4-5 años, no siendo una etapa propiamente de lectura sino una etapa de reconocimiento de patrones. El niño reconoce una serie de palabras por el contexto en el cual aparecen así por ciertos rasgos de ellas mismas (tamaño de las letras, color, inclinación...). De esta manera es muy fácil que el niño identifique la palabra en el contexto, por ejemplo, la palabra “coca-cola” en la botella o la palabra “sugus” en el envoltorio del caramelo. En estos casos, como afirman Ferreiro y Teberoski (1979), “el contexto desempeña un papel importantísimo ya que los niños están inmersos en una cultura donde la escritura es algo cotidiano” (p.60). Además, el conocimiento que aprehendemos en el quehacer diario está anclado y conectado con el contexto en el que el conocimiento se construyó (King, 2000). Sin embargo, no es una etapa necesaria para el proceso de descodificación. El hecho de que los niños pasen o no por esta etapa va a depender de su exposición a este tipo de estímulos, así como del método de aprendizaje de la lectura al que esté sometido. Tal es así que un método fonético puede que haga entrar directamente al niño en la etapa alfabética sin pasar por la logográfica (Vieiro y Gómez Veiga, 2004). En la misma línea, Bradley y Bryant (1978) demostraron que durante este periodo puede haber alguna disociación entre las estrategias de lectura y escritura: algunos lectores emplean estrategias visuales para leer y estrategias fonológicas para escribir. A pesar de las críticas que ha recibido esta etapa para ser considerada propiamente como de lectura, es cierto que muchos niños han desarrollado dichas estrategias en el hogar y en la propia escuela, y que estas estrategias han estado propiciadas por los entornos escolares y

familiares, como consecuencia de la aproximación a experiencias tempranas de lectura y escritura que han tenido lugar a modo de juego, pero con intención comunicativa y motivadora. Precisamente la motivación que acompaña a estas experiencias lectoescritoras ha demostrado ser muy efectiva de cara a acceder a la siguiente etapa.

- 2) Etapa Alfabética. Se caracteriza por una enseñanza intencional del código donde se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas. En esta etapa el niño aprende el código alfabético y desarrolla a su máximo nivel el conocimiento fonológico o habilidad para manipular los elementos más simples del lenguaje oral, que comenzó de manera incipiente en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. Es ahora cuando la toma de conciencia de los fonemas le va a ser útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar oralmente. Una vez que consigue diferenciar los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa es el de representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o el de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). Pero, además de hacer corresponder la grafía con el fonema al que representa, como ocurre en la lectura, para poder acceder al significado de la palabra el niño tiene que ensamblar las distintas partes que ha leído, dando así unidad al conjunto de sonidos. En esta etapa se desarrolla la ruta fonológica y, poco a poco, se van dominando los procesos decodificadores que perdurarán a lo largo de su vida. Sin embargo, los recursos cognitivos son limitados y, cuando el niño dedica parte del esfuerzo a la decodificación, no se lo puede dedicar a la comprensión, que es el objetivo final de la lectura. Cuando se automatizan estos procesos decodificadores tiene lugar una tercera etapa en el desarrollo de la lectura, denominada ortográfica.
- 3) Etapa Ortográfica. Se logra cuando el niño aprende patrones ortográficos particulares que se corresponden a palabras familiares. Esta estrategia permite reconocer y producir instantáneamente las palabras (o parte de ellas) de forma directa sin tener que realizar la conversión grafema-fonema. Esta fase se caracteriza por el uso de analogías, reglas de pronunciación dictadas por el contexto y lo que se denomina lectura fluida, ortográfica (Wolf, Vellutino y Gleason, 2000) que es el rasgo definitorio de la lectura experta.

1.1.2. Modelo de Seymour

Seymour (1990, 1994, 1997, 1999) coincide con Frith (1985, 1989) en los tres estadios indicados: logográfico, alfabético y ortográfico y su planteamiento no difiere mucho con el otro autor, siendo su mayor aportación la explicación progresiva del léxico ortográfico que permite acceder a la última fase del desarrollo lector. Este modelo trata de definir una arquitectura cognitiva que explique el desarrollo del lenguaje escrito. La formación de este léxico ortográfico depende de las reglas de conversión grafema-fonema (CGF) y de la adquisición del conocimiento fonológico.

Para este autor durante la etapa logográfica se produce un rudimentario reconocimiento de las palabras que se realiza por medio de una estrategia de discriminación visual donde se identifican las palabras por sus rasgos más sobresalientes como tamaño, color, posición.... así como en el contexto en que aparecen, siendo aún incapaces de efectuar operaciones de análisis de las palabras escritas y de establecer relaciones entre partes de ellas y partes de la pronunciación correspondiente. Todavía no son capaces de una verdadera lectura, ya que si se realiza un cambio de la tipografía o algún tipo de característica visual de las palabras ya no pueden reconocerla.

Una vez identificados estos rasgos relevantes se accede a un lexicón logográfico a partir del cual es posible acceder al sistema semántico y obtener el significado de la palabra. Alcanzado el significado de la palabra se puede acceder a un lexicón fonológico en el que se obtienen los sonidos y, a partir de ahí, se activará el sistema articulatorio para emitir la respuesta hablada, es decir, la lectura.

La lectura alfabética es crucial en el aprendizaje de la lectura dentro de los sistemas alfabéticos. Se produce, por tanto, gracias al aprendizaje explícito de las reglas de correspondencia grafema-fonema y a la adquisición del principio alfabético y comienza con el reconocimiento de los grafemas de forma individual; una vez reconocidos los grafemas se accede al lexicón alfabético el cual está interconectado con un procesador ortográfico (sistema de producción de los grafemas) y con un procesador fonológico (convertor de grafemas en fonemas) que permite que se convierta el segmento ortográfico en fonológico para así poder identificar palabras no familiares que no se hayan visto escritas con anterioridad y pseudopalabras. El desarrollo de esta etapa conlleva que el niño aprenda a distinguir las letras, segmentar las palabras y aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema y de combinar los sonidos para producir palabras.

Durante la lectura ortográfica se forma el léxico ortográfico que se genera a partir de un núcleo básico que incorpora progresivamente estructuras más complejas como por ejemplo las experiencias logográficas y alfabéticas tales como el conocimiento fonológico adquirido durante el desarrollo de la etapa alfabética. En este sentido, el metaconocimiento fonológico desempeña un papel esencial, puesto que la información en el almacén ortográfico se organiza en función de las unidades intrasilábicas principio y rima (Seymour, 1999). Esta etapa se logra cuando el niño aprende patrones ortográficos particulares que se corresponden a palabras familiares. Se caracteriza por el uso de analogías, reglas de pronunciación dictadas por el contexto y lectura fluida y ortográfica (Wolf, Vellutino y Gleason, 2000) que es el rasgo definitorio de la lectura experta. Estas estrategias permiten reconocer y producir instantáneamente las palabras (o parte de ellas) de forma directa sin tener que realizar la conversión grafema-fonema.

En el proceso desde que el sujeto no sabe leer hasta el momento en el que puede hacerlo, el autor propone varias fases que no se definen como los estadios secuenciales de algunos modelos evolutivos como el de Frith (1985, 1989), sino en términos de los componentes del modelo. Estos componentes están en proceso de formación y la naturaleza de la principal interacción con el desarrollo de la conciencia lingüística tiene lugar simultáneamente a la adquisición del lenguaje escrito.

Partiendo de las anteriores etapas, las fases, según Seymour (1997), son las siguientes:

- 1) Fase prelectora o anterior al aprendizaje de la lectura en la que se desarrolla el sistema lingüístico, relacionado con el lenguaje oral. Los elementos morfológicos y fonológicos de este sistema serán fundamentales para el proceso de adquisición de la lectoescritura. Dichos elementos no se tenían en cuenta en el modelo de Frith. Para Seymour, en este estadio los niños no tienen suficientes demandas externas que exijan el desarrollo del nivel de metalingüismo, por lo que se asume que la organización y el control del lenguaje oral aún son inconscientes, constituyendo, no obstante, la base para el desarrollo de algunas habilidades que se requieren para la lectura y la escritura.
- 2) Fase del nivel básico cuya adquisición supone la respuesta a la enseñanza formal de la lectura y escritura que comienza en la Educación Primaria. En este periodo se desarrollarían el sistema logográfico y el sistema alfabético. Que aparezca primero uno u otro depende de donde se ponga el énfasis en la enseñanza-aprendizaje: si se hace hincapié en el aprendizaje de las

palabras de forma global, sería el sistema básico logográfico el que aparecería primero (Seymour y Elder, 1986). Por el contrario, si el énfasis se pone en las correspondencias entre las letras (grafemas) y sus sonidos (fonemas), sería el alfabético el que se desarrollaría antes, tal como lo hacen los métodos fonéticos.

- 3) Es la fase de construcción del módulo ortográfico donde se produce el establecimiento y la consolidación de las representaciones ortográficas que son propias del sistema escrito en el que aprende el sujeto. Desde este modelo, la alfabetización implica una interacción permanente entre el desarrollo del sistema ortográfico y las representaciones fonológicas, en las cuales las estructuras implícitas se hacen explícitas en respuesta a las demandas creadas por la ruta ortográfica. Existe una disparidad de opiniones acerca de la influencia del dominio fonológico sobre el conocimiento ortográfico. Share (2004) sostiene que los lectores principiantes de lenguas de ortografía transparente son relativamente insensibles a las características ortográficas de la palabra y sugiere que se requeriría una cantidad considerable de exposición a la escritura para poder comenzar a adquirir conocimiento ortográfico. Así, tal vez a partir de mediados del segundo año de educación básica, los niños desarrollarán una cierta sensibilidad ortográfica, necesaria para la adquisición de información léxica específica. Esos resultados han llevado a plantear la hipótesis de que los niños que aprenden a leer y a escribir en lenguas de ortografía transparente tardarían más que los lectores de lenguas opacas en desarrollar un léxico ortográfico. Sin embargo, en un intento por poner a prueba esta hipótesis, Alegría, Marín, Carrillo y Mousty (2003) compararon la adquisición lectora en niños que aprendían a leer y a escribir en español y en francés y encontraron evidencia de que los niños adquieren conocimiento léxico en español antes que en francés, una lengua de ortografía más opaca. De la misma manera, Defior, Alegría, Titos y Martos (2007), al analizar esta problemática, consideraron que la formación de representaciones ortográficas puede ser menos necesaria en español pero que, dado que la ortografía transparente facilita el aprendizaje de la lectura y hace que el proceso de adquisición sea más precoz (Seymour, Aro y Erskine, 2003), los niños tienen mayores oportunidades de adquirir experiencia lectora, lo que daría lugar a la formación temprana del léxico ortográfico.
- 4) Se desarrolla la construcción del módulo morfográfico donde el conocimiento sigue avanzando. En esta fase se da la formación de las representaciones de palabras complicadas en las que se combinan las

sílabas, además de que se añade la información sobre las formas multisilábicas y morfológicas complejas.

Esta secuencia de adquisición de la lectura es paralela a la evolución metalingüística, que representa la estructura segmental del lenguaje oral y sus funciones, con una influencia interactiva y causal sobre el desarrollo del lenguaje escrito.

Lo destacable del modelo de Seymour (2007) es la interacción que establece entre la adquisición de la lectura y el desarrollo metalingüístico como procesos simultáneos que deben ser sistemáticamente enseñados en el contexto de aprendizaje de la lectura. En esta línea Defior y Serrano (2011) definen las habilidades metalingüísticas como la capacidad para tratar el lenguaje objetivamente, para reflexionar sobre él de forma explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa. Lo metalingüístico se convierte, según la lingüística, en un nuevo nivel de actividad del hablante, en el que no sólo el lenguaje se usa en situaciones comunicativas, sino que, además, el individuo lo aísla del contexto inmediato para reflexionar, analizar y examinar sus diferentes dimensiones (Romero, Torrado y Mesa, 2006).

1.1.3. Modelo de Gough

Este modelo presenta un esquema genérico semejante al de los modelos anteriores, resaltando la importancia del conocimiento metalingüístico.

Gough y colaboradores (1991,1992) indican dos momentos en el aprendizaje lector del niño: etapa de las claves visuales y etapa del cifrado. Y entre ambas, señala un proceso conocido como proceso de criptanálisis. La etapa de las claves visuales podría asemejarse a la etapa logográfica. El niño examina la palabra y selecciona alguna clave visual que le permita distinguir una palabra de otra. A diferencia de la etapa logográfica donde el niño aprende la palabra entera, en esta etapa el niño sólo aprende una clave, y reconocerá la palabra siempre y cuando aparezca en un contexto invariante.

En la etapa del cifrado el lector ha de decodificar la palabra, es decir, ha de ser capaz de utilizar los signos ortográficos, gracias a un proceso que Gough denomina proceso de criptanálisis o proceso de ruptura del cifrado. Este proceso supone comprender el sistema de correspondencia letra-sonido, diferencia cada letra que compone la palabra, saber que cada palabra hablada se puede descomponer en fonemas y, por último, comprender que cada palabra hablada puede asociarse con una palabra escrita.

El modelo de Gough (1972) se basa en los componentes grafémicos, sugiere que la extracción de rasgos y el reconocimiento de las letras tiene lugar gracias al procesamiento en serie (letra-a-letra) y que la identificación de la palabra tiene lugar a través de una remodelación fonémica por turno de cada letra, utilizando las reglas de conversión grafema-fonema (CGF) para poder acceder a su significado. El componente serial de este modelo se verá cuestionado por estudios que demuestran que las palabras no se conocen con facilidad cuando las letras son presentadas de dos en dos.

1.1.4. Modelo de Ehri

Ehri (1991, 1992) vuelve a la clasificación inicialmente propuesta por Frith, atribuyendo las siguientes características básicas en estas tres siguientes fases:

- 1) Fase logográfica. Durante esta etapa el niño reconoce las palabras a través de las claves visuales, estableciendo conexiones arbitrarias entre el estímulo y la información almacenada en el lexicón, todo ello producto de aprendizajes memorísticos. La palabra es reconocida a través de la selección de algún distintivo visual y se asocia con su pronunciación y significado almacenado en la memoria. Esta conexión es totalmente arbitraria y memorística, puesto que no existe conocimiento fonológico de las letras. Esta primera fase resulta eficaz sólo para el reconocimiento de muy pocas palabras, ya que diferentes palabras pueden compartir las mismas señales y, al ser arbitraria, se pueden confundir u olvidar produciendo errores al leer. En relación a cuándo finaliza el uso de la estrategia logográfica y comienza el uso de la alfabética, Ehri y Wilce (1987a) consideran que el cambio está relacionado con una lectura basada en los índices fonéticos, tratándose de un rudimentario proceso de asociación letra-sonido en el que también se seleccionan unas pocas señales que se asocian a la palabra en la memoria, con la diferencia de que éstas no son sólo visuales, sino también fonéticas. Este paso intermedio se produce cuando se comienza a recibir algún tipo de instrucción lectora y se aprenden los nombres y sonidos de las letras.
- 2) Fase alfabética. Durante esta etapa el niño asocia el grafema al sonido y aparece cuando el niño comienza a tomar contacto con el alfabeto y aprende los nombres y los sonidos de las letras. En este momento y gracias a la utilización de la relación grafema-fonema los niños comienzan a realizar conexiones más sistemáticas entre las letras y los sonidos, aunque no se produce una vinculación entre cada una de las letras que componen la palabra y su sonido (Ehri y Wilce, 1987a; 1987b). Ehri demuestra que los

niños que a edades tempranas han tenido contacto con el aprendizaje de la lectura alfabética, utilizan claves fonéticas en la identificación visual de las palabras y no realizan una lectura exclusivamente visual. En definitiva, aunque no existe un acuerdo general sobre cuándo comienza la fase alfabética propiamente dicha, sí existe una unanimidad en considerar que un sujeto que posee habilidades de segmentación fonológica ya ha alcanzado dicha fase. Rueda (1995) argumenta que el proceso de reconocimiento de un estímulo, escrito, auditivo o dibujo, por medio de un análisis visual o acústico, seguido de un análisis grafémico, pictórico o fonológico para formar un código, es recogido por las unidades logogen de entrada que reúnen los datos grafémicos, pictóricos o fonológicos con los obtenidos del contexto. Con toda esta información se activan las correspondientes salidas que permite alcanzar el sistema semántico. Una vez obtenido el significado se activa el sistema logogen de salida que genera la respuesta. Aunque las conexiones que se producen en esta fase no son arbitrarias, como en la logografía, sino que son sistemáticas, éstas son parciales, en el sentido de que no se produce una vinculación entre cada una de las letras que componen la palabra y su sonido. Generalmente, las conexiones que se establecen son entre las letras iniciales y finales de la palabra y sus correspondientes sonidos; conexiones que están dirigidas, por tanto, a la pronunciación y no al significado.

- 3) Fase Ortográfica. Comienza cuando el niño acumula suficiente conocimiento acerca de los patrones de deletreo de las palabras y lo emplea para leer sin necesidad de remodificación fonológica. Los lectores procesan secuencias familiares de letras como si fueran unidades sin tener que recodificar fonológicamente sus letras constituyentes. En este sentido, los niños realizan en esta etapa una lectura de palabras por analogía. Llegados a esta fase, el niño ya posee, a través de la instrucción, de un conocimiento alfabético, en la que las conexiones son sistemáticas entre la ortografía de la palabra y sus sonidos. De esta forma, las ortografías se conectan a las pronunciaciones de las palabras en la memoria. Aunque los lectores en esta fase son capaces de decodificar las palabras, por medio de las representaciones repetidas de las mismas, pueden llegar a utilizar una lectura visual mucho más rápida (Ehri y Wilce, 1987a). Esto indicaría que las ortografías de estas palabras están completamente conectadas a su pronunciación en la memoria.

1.2. Modelos Continuos

Los modelos evolutivos han sido criticados por aquellos que piensan que el proceso de aprendizaje de la lectura es tan complejo, que sigue un proceso continuo y está supeditado a diversos factores y que, por tanto, no se pueden establecer estadios cerrados y secuenciales para explicarlos.

Los modelos continuos cuestionan esa necesidad de un paso obligado por las distintas fases, y mantienen que es posible acceder directamente a la lectura alfabética sin pasar por la etapa logográfica. Desde esta perspectiva el prelector sólo utilizaría la etapa si, primero, no tuviese conocimiento alguno de la estructura fonológica de la palabra hablada y, segundo, desconociera la relación entre los grafemas y los fonemas.

En este sentido Stuart y Coltheart (1988) mantienen que la lectura logográfica no es en ningún momento imprescindible, puesto que el prelector siempre puede acceder al conocimiento de la relación grafema-fonema sin necesidad de un aprendizaje convencional. Tal y como expresan García-Madruga, Gómez y Carriedo (2002), con estos argumentos los defensores de esta postura reducen la importancia de la etapa logográfica a un determinado tipo de lectura (global) y al aprendizaje de ésta en determinadas lenguas.

1.2.1. Modelo de Perfetti

El modelo de Charles Perfetti (1985, 1991) es representativo de la posición que defiende que la adquisición y desarrollo de la lectura no puede entenderse como una sucesión de etapas sino que sería un proceso continuo de ampliación de la cantidad y calidad de las representaciones de las palabras escritas. Concibe el desarrollo de la lectoescritura como el establecimiento de la interconexión entre las representaciones fonológicas y las ortográficas.

Según Perfetti (1991), para que se produzca un reconocimiento de palabras automático y eficiente, es esencial que se produzca un aumento de la precisión en las correspondencias ortográficas y fonémicas, además de redundancia en las conexiones fonológicas y ortográficas.

Al principio del desarrollo, las representaciones fonológicas y ortográficas están escasamente interconectadas pero con el tiempo las conexiones entre ellas se refuerzan, de forma que llegan a estar redundantemente conectadas, con lo que pueden ser usadas con rapidez y flexibilidad. Así los procesos fonológicos son determinantes de la eficacia lectora; su automatización implica que exista

más disponibilidad de recursos cognitivos para el desenvolvimiento de actividades de alto nivel como la comprensión lectora.

En la misma línea, el modelo de reconocimiento directo de las palabras de Ehri (1992, 1995) sugiere que las habilidades lectoras de los niños son una propiedad emergente que interacciona con sus representaciones fonológicas y los textos escritos a los que están expuestos.

La influencia del conocimiento fonológico guía a los niños en el uso de pistas fonéticas en sus primeros intentos lectores; esto junto al conocimiento de las letras, les ayuda al acceso a la pronunciación de las palabras que tienen en la memoria, empezando a establecer conexiones entre escritura y la forma fonológica de las palabras (Serrano, 2005).

1.2.2. Modelo de Coltheart

Este modelo presupone que el niño puede descubrir la estructura fonológica sin ser sometido a ningún tipo de instrucción, simplemente accede a dicha estructura a través de la lectura alfabética (Coltheart, 1978, 1980).

Muestra que los niños que obtenían mejores resultados en lectura no ortográfica rendían mejor en tareas de habilidades fonológicas y de conocimiento de los nombres y éstas, las habilidades fonológicas, en combinación del conocimiento del nombre de las letras, son un buen predictor del éxito lector (Stuart y Coltheart, 1988). Se complementa esa versión con la afirmación de que los niños que han adquirido conocimiento fonológico y conocimiento del nombre de las letras antes de ser escolarizados, no leen logográficamente sino que pasan directamente a la etapa alfabética (Rueda, 1995).

El modelo propuesto inicialmente por Coltheart (1978) es un modelo de doble ruta y postula que los lectores utilizan tanto las asociaciones específicas de palabras para acceder directamente a las representaciones léxicas, como a las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF) para acceder a las palabras de forma indirecta. Ambos sistemas se activan mediante una secuencia de letras y dependiendo de la naturaleza de esta secuencia, uno u otro de los sistemas puede conducir a la identificación.

1.2.3. Modelo de Byrne

En la misma línea que los autores anteriores, Byrne (1992) cuestiona el paso por la etapa logográfica, afirmando que el niño sólo realizará una lectura

logográfica si no puede acceder a la estructura fonológica de la palabra; es decir, que la lectura puede iniciarse por un proceso de asociación entre la palabra hablada y la escrita, si no existe otra posibilidad de lectura; pero si el niño tiene conocimiento de la relación grafema-fonema, entonces accederá a la lectura alfabética directamente. Este modelo también se conoce con el nombre de la opción por defecto.

1.2.4 Modelo de Goswami y Bryant

El modelo de Analogías de Goswami y Bryant (1992) y Goswami (1999) también rechaza la idea de que los niños pasen por una serie de etapas durante el aprendizaje de la lectura priorizando el uso de la analogía por parte de los niños en el aprendizaje de la lectura y determinando tres factores causales que originan el proceso en su aprendizaje:

- 1) Las habilidades fonológicas tales como la rima (capacidad de identificar los sonidos finales de una palabra) y la aliteración (identificación de sonidos iniciales de una palabra).
- 2) La conciencia fonológica o capacidad de transformar grafemas en fonemas debido a la instrucción.
- 3) La influencia recíproca entre lectura y escritura. Es importante que el niño, antes de enfrentarse a la tarea de lectura haya sido expuesto a la escucha de todo tipo de estructuras textuales.

Según Goswami (2001), conocer una palabra, como por ejemplo, /mar/, puede secundar la lectura de otra palabra como /par/ ya que al compartir la misma estructura ortográfica puede inferirse que las dos palabras comparten los mismos sonidos finales. Es decir, en cuanto al factor habilidades fonológicas, se ha comprobado que los niños antes de aprender a leer son capaces de discriminar y producir palabras que riman o tienen aliteración, lo cual les permite acceder al conocimiento de unidades intrasilábicas (principio y rima), importante según Treiman (2004) en el proceso de la adquisición lectora.

La importancia de estos elementos sonoros del lenguaje en la adquisición de la lectura, también han sido resaltados por otros autores como Bradley y Bryant (1983); Kirtley, Bryant, MacLean y Bradley (1989). Estas investigaciones demuestran que la capacidad que manifiestan los niños preescolares para saber rimar y aliterar está relacionada con su posterior habilidad para la lectura; y conlleva un mayor éxito en el posterior aprendizaje de la lectura frente a los niños a quienes no se instruye.

Aunque existe controversia en torno a la naturaleza y relevancia del uso de analogías en la lectura (Goswami, 2001; Savage, 2001), este modelo es más fácil de asumir en lengua inglesa, debido a la frecuencia de palabras monosílabas que posee la misma terminación, lo que no ocurre en el caso del español, ya que las palabras más frecuentes son bisílabas y trisílabas, con estructuras silábicas más simples (consonante-vocal; consonante-vocal-consonante). De ahí que algunos autores planteen la hipótesis de que en nuestra lengua, sea la sílaba la unidad dominante en el proceso de reconocimiento de la palabra (Álvarez, Alameda y Domínguez, 1999).

1.3. Modelo de las dos rutas

Nadie cuestiona que la lectura está mediatizada por el habla, por ello, cuando aprendemos a leer ya tenemos un léxico mental fonológicamente accesible

Una vez que se ha efectuado el análisis visual de la palabra escrita, es necesario recuperar su significado adecuado al contexto de comprensión y, para ello, es preciso acceder a su representación léxica almacenada en la memoria (si se tratara de una lectura en voz alta, además habría que recuperar su pronunciación).

Esta capacidad de identificar las palabras, incluso cuando no se encuentran inmersas en un contexto semántico, es una característica de los buenos lectores (Share y Stanovich, 1995). Es sabido, que un buen lector reconoce inmediatamente muchas palabras que reiteradamente ha visto escritas en sus lecturas previas y que ese reconocimiento de palabras es automático, ya que su lectura requiere poco o ningún esfuerzo y es muy fiable; y, además, es capaz de hacer ese reconocimiento automático, porque asocia rápidamente las letras con sus sonidos y los ensambla hasta recuperar la pronunciación de la palabra.

Uno de los modelos más ampliamente aceptados son los modelos de la doble ruta o modelos duales (Carr y Pollatsek, 1985; Coltheart, 1978, 1980; Rayner y Pollatsek, 1989). Desde esta teoría, se propone la existencia de dos formas de leer palabras: un procedimiento léxico y otro procedimiento no léxico.

Cualquiera de estas dos rutas permite reconocer o leer la palabra y el uso de una u otra ruta vendrá determinado por la velocidad relativa de cada una y/o por la estrategia concreta que adopte el sujeto. Por ello los lectores utilizan tanto las asociaciones específicas de palabras para acceder directamente a las representaciones léxicas, como a las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF) para acceder a las palabras de forma indirecta. Ambos sistemas se activan

mediante una secuencia de letras y dependiendo de la naturaleza de esta secuencia, uno u otro de los sistemas puede conducir a la identificación.

Este modelo postula la existencia de dos vías separadas que llevan a cabo el reconocimiento de palabras de forma independiente: una implica el acceso directo a las representaciones léxicas y recibe el nombre de directa, léxica o visual, e implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que ya han sido procesadas anteriormente y que están almacenadas en el léxico mental del lector y la conceptualización semántica y/o fonológica de la palabra se hace desde su ortografía (Humphreys y Evett, 1985); y la otra, con el nombre de lectura indirecta como ruta no-léxica o fonológica donde las reglas de conversión grafema-fonema (CGF) determinan la representación fonológica que pueda servir de código de acceso al resto de la información léxica (Gough, 1972; Humphreys y Evett, 1985) y para la pronunciación de la palabra (Coltheart, 1980).

Cuando interviene esta ruta las letras se agrupan en grafemas o unidades abstractas correspondientes a letras individuales o conjunto de ellas que representan un sonido y se aplican las reglas de conversión grafema-fonema de forma secuencial de izquierda a derecha. De este modo, se genera la pronunciación de la palabra, y desde ella se activa su representación en el léxico fonológico. Es algo así como la reconversión oral que hacemos de lo escrito grafema-fonema; es decir, la identificación de cada letra con el correspondiente sonido de la lengua oral.

Ambas rutas actúan en paralelo, y aquella que sea más rápida (habitualmente la ruta visual), contribuirá en mayor medida a la recuperación de las propiedades léxicas de la palabra y a su pronunciación.

1.3.1. La ruta léxica, ortográfica o vía directa

La ruta léxica, ortográfica o vía directa de acceso al significado opera de modo que, efectuando el análisis visual de la palabra, esta primera representación se compara con las representaciones almacenadas en la memoria léxica del lector para comprobar con cuál de ellas encaja, proceso similar al de identificación de cualquier estímulo visual conocido.

El lector identifica la forma ortográfica de la secuencia de letras que componen la palabra y, si se trata de una palabra conocida visualmente, se activa el significado directamente, el cual, a su vez, podría activar la pronunciación correspondiente en el caso de una lectura oral (Coltheart, 1978).

Desde las primeras etapas, los aprendices también emplean la vía léxica y recurren a la flexibilidad en el uso de estrategias (Castejón, Rodríguez-Ferreiro y Cuetos, 2013). De este modo accede al significado almacenado en la memoria como si leyera un logograma, sin necesidad de construir una representación fonológica intermedia, ensamblando de modo analítico la serie de fonemas correspondientes a sus grafemas (Seidenberg, 1985).

Teniendo en cuenta las aportaciones recopiladas, se puede afirmar que el acceso por esta vía es posible cuando la palabra impresa llega a ser familiar para el lector por habérsela encontrado repetidamente en las experiencias lectoras previas, lo que le ha permitido generar una unidad de reconocimiento visual que se activará cada vez que dicha palabra aparezca en un texto. De esta manera, el lector va elaborando una memoria permanente de unidades que constituirán su sistema de reconocimiento visual de palabras; se construye un vocabulario lector que le permitirá identificar palabras mediante la conexión directa entre su forma ortográfica y su significado. Por ello, como argumentan Protopapas, Simos, Sideridis y Mouzaki (2012), la comprensión lectora es imprescindible tanto para la codificación como para la comprensión oral.

Así, en la ruta visual u ortográfica se comenzaría por una activación del significado en el sistema semántico, pero en lugar de activar la representación fonológica de la palabra, se activaría su representación ortográfica, almacenada en otro léxico, denominado léxico ortográfico que, como el fonológico, contiene unidades de producción individuales, una para cada palabra que el sujeto puede escribir. Esta representación ortográfica se depositaría en una memoria operativa desde donde se ejecutarían los movimientos destinados a formar los signos gráficos.

Esta ruta ortográfica (Templeton y Bear, 1992) puede interpretar palabras familiares y conocidas, con ortografía arbitraria, mientras que la ruta fonológica (Brady y Shankweiler, 1991), permite la interpretación de palabras nunca vistas y de pseudopalabras a condición de que sean regulares. En la lectura de palabras frecuentes o visualmente familiares para el lector, tanto regulares como irregulares, es posible el acceso a través de la ruta léxica, pero no así para las palabras infrecuentes o con las que no está familiarizado, que serían codificadas por la vía fonológica (Valle-Arroyo, 1996).

Esta ruta supone la presencia previa en la memoria de palabras que se van a activar, mientras que con la ruta fonológica esto no es preciso, puesto que se basa en la aplicación de mecanismos de transformación de fonema a grafema. El uso combinado de ambas rutas, permitirá la activación correcta de la palabra en la mayoría de los casos.

Atendiendo a la distinción entre lenguas transparentes y lenguas opacas, cabe señalar que, cuanto más irregular sea la ortografía de un idioma, más eficaz será acceder a las palabras por la ruta directa. Así, en lenguas totalmente transparentes como el castellano, las palabras conocidas o desconocidas, reales o inventadas, se pueden leer por la ruta fonológica; en las lenguas opacas se necesitan ambas vías: la ruta léxica es precisa para leer palabras desconocidas regulares y las palabras inventadas (Valle-Arroyo, 1996).

1.3.2. La ruta sub-léxica, fonológica o vía indirecta

Asimismo, la ruta sub-léxica, fonológica o vía indirecta, emplea reglas de conversión grafema-fonema (CGF) de las palabras en sonidos y viceversa, como un modo indirecto para acceder al léxico mental. Para ello utiliza un ensamblador que es necesario en el caso de la lectura de pseudopalabras, es decir, cadenas de letras que no tienen representación en el léxico mental, o cuando se encuentran con palabras desconocidas.

Supone que al ver una palabra se produce una identificación global de ésta en nuestro léxico interno, un reconocimiento visual total y, según el mensaje que se quiere transmitir, se activa el significado o concepto que se encuentra en un almacén de conceptos denominado sistema semántico. A continuación, se busca la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro almacén, éste ya específico para las palabras, al que se le denomina léxico fonológico y, por último, se convierten los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante un mecanismo de conversión fonema a grafema.

Los grafemas resultantes, correspondientes a la palabra que se requiere escribir, se depositan en una memoria operativa denominada almacén grafémico, dispuestos a ser emitidos.

Esta ruta se basa en la recuperación de los sonidos que corresponden a las letras de las palabras mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema y, recuperada la pronunciación, se consulta el "léxico fonológico" donde se almacenan los sonidos de las palabras conocidas por el individuo a través del lenguaje oral. Por esta vía, el significado de las palabras consta de varios subprocesos en los que las unidades prelexicales y el conocimiento de las reglas conversión grafema-fonema (CGF) desempeñan un papel fundamental (Coltheart, 1981):

- El análisis grafémico consiste en determinar de qué unidades ortográficas funcionales (grafemas) se compone la palabra. Para ello es preciso previamente identificar las letras y agruparlas en grafemas. Conviene

recordar que, aunque la mayoría de los grafemas coincide con una letra determinada, no siempre es así y, en algunos casos, un grafema está formado por dos letras (ch, ll).

- La asignación de fonemas traduce el sistema gráfico al fonológico mediante la aplicación de las reglas CGF específicas de la lengua en uso.
- El ensamblaje de los fonemas generados por el proceso anterior para reproducir la representación fonológica de la palabra. Su función es la de combinar los fonemas generados en el estadio anterior para producir una pronunciación conjunta, tal y como articulamos las palabras.
- Establecida la sonorización y, si la palabra es familiar para el lector a través del lenguaje oral, podrá acceder a su memoria permanente de vocabulario oral y activar el significado, o representación semántica correspondiente.

Según Clemente (2001), la vía fonológica juega un papel predominante al inicio de la enseñanza de la lectura, hasta que el aprendizaje domina el principio alfabético, que es lo que hace productivo el sistema, entonces será capaz de utilizar la vía directa “que se consigue leyendo mucho y viendo reiteradas palabras” (p. 116). Esta vía requiere mucho más apoyo pedagógico, una enseñanza más explícita, en tanto que la vía directa se construye más autónomamente por el propio lector como fruto de su experiencia lectora.

Ambas rutas se activan ante una secuencia de letras y dependiendo de la naturaleza de esta secuencia, uno u otro de los sistemas puede conducir a su lectura, actúan de forma conjunta, o si se quiere, de forma paralela y complementaria en función de ciertos factores, como la frecuencia con que aparecen las palabras en los textos que manejamos, si la hemos visto antes o es nueva para nosotros.

Esta búsqueda de las palabras se inicia a partir del significado o concepto, que todavía se encuentra de manera abstracta ya que el significado y forma lingüística se encuentran en almacenes distintos. Si vemos escrita una palabra por primera vez, seguro que predominará la utilización de la vía fonológica, y puesto que visualmente no la reconocemos aún tendremos que utilizar las reglas de transformación letra-sonido; por el contrario, si se trata de una palabra muy familiar y frecuente en nuestros textos, probablemente nos llevará a utilizar más productivamente la vía ortográfica y con mayor rapidez al reconocer como un todo la palabra (Clemente, 2001). Así las palabras familiares se leerán mediante la ruta visual directa y las menos familiares utilizarán la ruta indirecta utilizando la conversión grafema-fonema.

Para acceder a la lectoescritura sería preciso incluir en su proceso de enseñanza-aprendizaje las dos rutas de acceso al léxico (Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002) en coincidencia con investigaciones que defienden y utilizan el modelo de doble ruta para llegar al acceso del reconocimiento de palabras.

Autores como Alegría, Pignot y Morais (1982); Byrne (1992); Caccappolo-van Vliet, Miozzo y Stern (2004); Carrillo (1993); Clemente y Domínguez (1996); Coltheart (2003); Coltheart et al. (2001) y Domínguez y Cuetos (1992); entre otros, concluyen en afirmar que el modelo de la doble ruta es el que proporciona una explicación mejor para la mayoría de los fenómenos de reconocimiento de palabras y sus dificultades.

Posteriormente, Coltheart et al. (2001) propusieron un modelo computacional a partir del modelo de doble ruta, con algunos procesos funcionando de manera serial y otros de manera interactiva. Cada componente del modelo como explica Cuetos (2011a) contiene unidades simbólicas, tales como palabras, letras o fonemas. Estas unidades interactúan entre sí de dos maneras: excitadora e inhibidora. Es excitadora cuando la activación de una unidad contribuye a la activación de otra unidad (por ejemplo la activación de las letras “t, r, e” contribuye a la activación de la palabra tren). En cambio, es inhibidora cuando la activación de una unidad dificulta la activación de otra unidad (por ejemplo la activación de las letras “m” y “o” dificulta la activación de la palabra “tren” al no contener ninguna de esas dos letras).

1.3.1. Modelo de ruta en cascada

Aunque este modelo mantiene el nombre dual (modelo de ruta en cascada), en realidad distingue como argumenta Cuetos (2011b), tres rutas, ya que la léxica la separa en léxico-semántica y léxica no semántica.

- 1) La vía subléxica genera la pronunciación de las palabras mediante un algoritmo que aplica las reglas de correspondencia grafema-fonema. Así, para cada grafema obtiene la correspondiente pronunciación, y la suma de todas ellas produce el sonido de la palabra. Esta vía opera de manera serial, de izquierda a derecha.
- 2) La vía léxica no semántica necesita de varias operaciones para generar la pronunciación de una palabra. La primera operación consiste en activar todas las unidades de letra que forman la palabra de manera simultánea (activación en paralelo). Después se produce la activación de la representación de la palabra en el léxico ortográfico, que finalmente, si la

lectura es en voz alta, activa los fonemas componentes para su pronunciación.

- 3) La tercera vía, la léxico-semántica, sigue la misma ruta que la no semántica hasta el léxico ortográfico, y a partir de él se activa la correspondiente representación semántica. Sólo después se activará la representación en el léxico fonológico.

El modelo de ruta en cascada consigue simular los principales hallazgos encontrados en los estudios de reconocimiento de palabras. Entre estos hallazgos se encuentran el efecto frecuencia, el efecto de vecindad ortográfica o el efecto de longitud.

El efecto frecuencia se explica porque las palabras de alta frecuencia se leen por la vía léxica, que es más rápida, mientras que las de baja frecuencia, al no tener representación léxica tienen que ser leídas por la vía sub-léxica.

El efecto de vecindad conlleva una lectura más rápida y precisa de palabras con muchos vecinos ortográficos. Se explica porque se activan las representaciones léxicas de todas las palabras vecinas, lo que acelera su pronunciación.

Pero especialmente resulta de un gran apoyo al modelo la interacción, repetidamente encontrada, entre lexicalidad y longitud, en el sentido de que la longitud afecta más a las pseudopalabras que a las palabras (las pseudopalabras largas son más difíciles de leer). Mientras que las palabras se leen por la vía léxica (en la cual no incluye la longitud, ya que todas las letras se procesan en paralelo), las pseudopalabras necesariamente tienen que leerse por la vía sub-léxica y, por lo tanto, mediante la aplicación serial de las reglas grafema-fonema. Por ello, cuanto más reglas grafema-fonema haya que aplicar, debido a la longitud de la palabra, más tiempo se invertirá en su lectura completa. Cuanta más destreza va adquiriendo el niño, menor será el efecto longitud, ya que su lectura irá pasando de serial a paralela, al menos con las palabras conocidas (Zoccolotti et al., 2005).

No obstante, a pesar de las ventajas de una lectura léxica, no se puede abandonar la sub-léxica pues ambos procesos, léxico y sub-léxico, son necesarios y continúan coexistiendo con aportaciones conjuntas a la lectura fluida. El componente sub-léxico, de gran peso en el inicio del aprendizaje lector, hace posible siempre la lectura de palabras desconocidas, mediante el uso de las reglas de conversión grafema-fonema. En cuanto al componente léxico, permite almacenar y recuperar información ortográfica específica de las palabras,

especialmente las frecuentes, y en idiomas de ortografía profunda, las irregulares (Cuetos, 2011b).

1.4. Modelo conexionista

Entre los modelos conexionistas, como argumenta Cuetos (2011b), el más conocido es de triángulo, propuesto inicialmente por Seidenberg y McClelland (1989), que considera que el proceso de lectura está compuesto por tres dominios representacionales: ortografía, fonología y semántica, conectados entre sí de forma triangular. Entre esos dominios se encuentran las unidades ocultas.

A diferencia del modelo dual, en este modelo conexionista no hay un léxico en el que se encuentran representadas las palabras. La información sobre las palabras se encuentra distribuida por la red, en los pesos de las conexiones entre las unidades o nodos. De esta manera, las palabras más frecuentes se reconocen antes, porque han sido procesadas más veces, y cada vez que se procesan aumentan el peso de las conexiones.

En este modelo de triángulo, la lectura en voz alta de palabras se puede realizar de forma directa, por la conexión ortográfica-fonológica, o de manera indirecta, a través de la semántica. Las pseudopalabras, al no tener representación semántica, sólo pueden leerse a través de la conexión ortográfica-fonológica.

En cuanto a la lectura comprensiva, también se puede realizar de dos maneras: directamente de la ortográfica a la semántica, o indirectamente, a través de la fonológica.

Aunque ambos modelos son diferentes (el modelo de triángulo es completamente interactivo, mientras que el modelo dual tiene algunos componentes seriales; el modelo de triángulo utiliza la misma vía para la lectura de palabras y pseudopalabras, mientras que el modelo dual utiliza vías diferentes); no obstante, tienen muchas similitudes puesto que ambos postulan dos vías diferentes para pasar de las palabras escritas a la pronunciación y significado.

Todos los modelos coinciden en señalar que el procesamiento fonológico es primordial para el desarrollo de la lectura y la escritura pero depende además de la calidad y la cantidad de la experiencia de los sujetos con las palabras escritas, junto con la habilidad para recordar y almacenar las particularidades ortográficas de éstas.

2. Factores implicados en el acceso lectoescritor. Controversia entre madurez lectora enseñanza de la lectura y la escritura

Se está evidenciando una tendencia en España a adelantar la enseñanza de la lectura a edades muy tempranas, generando el debate sobre si es conveniente adelantar o no el inicio del aprendizaje. Paralelamente surge la duda sobre el momento oportuno para empezar a aprender a leer y evitar que los niños generen frustración y desinterés ante esta tarea.

En los últimos años, como argumentan Sellés, Martínez y Vidal-Abarca (2012), varios términos han sido usados para referirse al concepto de madurez lectora como el de prelectura (prereading) o el inicio a la alfabetización emergente (emergent literacy, early literacy), aunque el término mayormente usado ha sido el de preparación a la lectura o inicio a la lectura (reading readiness). Inicialmente, se utilizó el concepto de madurez lectora a partir del término introducido por Dowing (1963) definido como el momento idóneo de desarrollo, en que cada niño puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho. Es el momento en que la lectura es fácil de enseñar: un punto en el tiempo en que el niño está listo para aprender a leer eficientemente

El concepto de madurez quedó obsoleto, tanto por su fundamentación teórica como por la ineffectividad de las evaluaciones y tratamientos realizados, fundamentalmente debidos a problemas metodológicos, que establecían relaciones causa efecto con procedimientos meramente correlacionales (Alegría, 1985).

Durante mucho tiempo ha prevalecido un enfoque teórico de tipo neurológico y maduracionista, centrando el interés en variables de naturaleza perceptivo-motriz. Esta concepción madurativa del aprendizaje ha tenido una gran incidencia en la práctica educativa, de forma que tradicionalmente se preparaba para el aprendizaje del lenguaje escrito en el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices.

Como Jiménez y Artiles (1990) señalan, el modelo maduracionista ha concebido el aprendizaje de la lectura y de la escritura en un proceso natural que requiere el desarrollo de ciertas capacidades madurativas (coordinación visomanual, orientación espacial, ritmo, lateralidad) como condición imprescindible para el aprendizaje. Sin embargo, las investigaciones en las últimas décadas han mostrado que este tipo de habilidades no tienen relación con los procesos implicados en la lectura (Alegría, 1985; Defior, 1999; Escoriza, 1986; Jiménez y Artiles, 1990; Lou, 1994).

La idea de madurez lectora surgió en un momento en el que la lectura era considerada como una capacidad perceptivo-visual y por ello la principal dificultad residía en la discriminación visual, la orientación y la organización en el espacio y otras habilidades relacionadas con el desarrollo psicomotor del niño. Pruebas como el test ABC (Filho, 1970), la Batería Predictiva para el aprendizaje de la Lectura (Inizan, 1976) o el Test Reversal (Edfeldt, 1977) concedían gran importancia a la discriminación visual y a la organización espacio-temporal y han sido utilizadas para la evaluación de la madurez lectora.

Galera y Ruíz (2004) sostienen que de forma tradicional se ha otorgado un gran énfasis al desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices como base para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura e, incluso, para superar los problemas de retraso lector. Son factores como la lateralidad, el esquema corporal, la discriminación visoespacial o el ritmo, provocando que los materiales escolares den prioridad a estas actividades para la mejora y el desarrollo de esas destrezas en pos de un aprendizaje exitoso de la lectura. Sin embargo, como argumentan Núñez y Santamaría (2014), en los últimos años, diversos estudios han cuestionado estas creencias y señalan que resulta interesante efectuar actividades con los niños para desarrollar las habilidades neuro-perceptivo-motoras pero sin existir evidencias que relacionen un entrenamiento en esas destrezas y un efecto significativo y positivo sobre el posterior rendimiento lector del estudiante. A su vez se ha comprobado la importancia de trabajar, previa y simultáneamente, al inicio del proceso de enseñanza tanto de la lectura como de la escritura, con materiales orales con el fin de facilitar dicho acceso.

Con la finalidad de arrojar luz sobre la polémica, se puede encontrar dentro del ámbito de la lectura una línea de investigación relacionada con el inicio del aprendizaje de la misma, con cuestiones como la habilidades adquiridas para poder aprender a leer de forma eficaz así como también el momento para comenzar la instrucción y si la intervención en esas habilidades mejora la adquisición de la lectura, incluyéndolo en un área que tradicionalmente llamábamos madurez lectora.

El trabajo de Sellés, Martínez y Vidal-Abarca (2012) aporta una revisión histórica muy completa al concepto de madurez lectora, estableciendo cuatro etapas diferenciadas hasta llegar a la actual concepción, en la que se considera fundamental para la adquisición exitosa de la lectura, el desarrollo de una serie de habilidades previas. Dicho trabajo presenta las distintas posturas en la interpretación del término, el concepto tradicional de madurez lectora como “momento óptimo” que ha cambiado a lo largo de los años. Por ello, seguiremos

los apartados de estos autores siguiendo las mismas etapas en la evolución sobre las posturas en torno al desarrollo lectoescritor.

2.1. El enfoque perceptivo-motor

El concepto de madurez se entendía en las décadas comprendidas entre 1930 hasta 1960 aproximadamente como un momento óptimo para iniciar el proceso de lectura. Para autores como Gesell (1940), el peso del aprendizaje recaía en los factores innatos y de madurez interna, por lo que la lectura no era sino el ejercicio de una función ya formada, con grave riesgo al acelerarla y que necesitaba su tiempo para que madurase. Los primeros trabajos de Orton (1937) determinaban que la causa de los problemas de lectoescritura y más específicamente, la dislexia en la falta de dominancia cerebral y que ello causaba la confusión de las imágenes correctas con las imágenes invertidas de las palabras, sin imponerse la una sobre la otra. Aunque la explicación de Orton se desacreditó posteriormente, se le debe reconocer que fue el primero en conceptualizar la discapacidad lectora como un aspecto de las discapacidades para el lenguaje y el habla.

Otras investigaciones desde esa perspectiva fueron realizadas por otros autores (Bender, 1957; Butler, Marsh, Sheppard y Sheppard, 1985; García y Romero, 1985; Israel, 1984; Koppiz, 1976; Scott, 1968) han puesto de manifiesto que se dio un especial énfasis en la escuela a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptivo-motriz y viso-espacial basadas en la coordinación óculo-manual, la lateralidad, el esquema corporal y la estructuración espacio-temporal.

En coherencia con esta concepción de la lectura, las dificultades de aprendizaje son interpretadas como problemas perceptivo-visuales y por lo tanto requieren la realización de ejercicios destinados a mejorar estas habilidades. Por ello puede sorprender que los entrenamientos realizados a base de ejercicios perceptivos no tengan ningún efecto significativo sobre el rendimiento lector del alumnado y que los resultados obtenidos en las baterías predictivas fracasasen en la estimación del futuro rendimiento en dicho aprendizaje.

Tradicionalmente la idea preponderante en la lectura se centraba en reconocer ciertos símbolos gráficos y asociarlos a sonidos de manera que lo escrito se transforme en un proceso lector en oral. Al mismo tiempo, a partir de ese discurso, se podrían aplicar aquellas habilidades de comprensión de la lengua hablada. Así, desde esta perspectiva, aprender a leer no era más que un proceso de reconocimiento de símbolos y aprendizaje de reglas que se asocian a sonidos.

Además se pensaba que la capacidad del reconocimiento visual y el aprendizaje de los sonidos de la lengua eran procesos sujetos a una lenta maduración en la primera infancia; de ahí que la tarea del profesorado versaba en enseñar dichas reglas y darle al alumnado la práctica necesaria para oralizar las letras con precisión y rapidez. Por tanto, el profesor enfatiza el aprendizaje descontextualizado de las habilidades lectoras utilizando textos, con frecuencia, poco significativos y teniendo como punto primordial el entrenamiento en habilidades de decodificación (Jiménez y Artiles, 1990).

Bajo esta concepción se afirmaba que si un niño tenía una buena coordinación visomotora, buena estructuración espacial y espacio-temporal además de buen esquema corporal, estaba lateralizado y tenía un coeficiente intelectual normal, no iba a tener problemas en el acceso al aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, la experiencia diaria escolar y las numerosas investigaciones constatan una correlación no positiva entre estas habilidades existentes en un gran número de niños que presentan dificultades en dicho aprendizaje. Representantes de esta época son autores como Fihlo (1970) e Inizan (1976) y sus test predictivos de madurez lectora.

Un siglo de investigación educativa, la mayor parte realizada desde el punto de vista de la medicina y no desde la psicopedagogía, nos informaba de que el problema de los retrasos lectores y de las dificultades de la lectura se localizaba en una falta de habilidades neuroperceptivas (lateralidad, esquema corporal, memoria visual, orientación espacio-temporal, etc.) y en otros aspectos que pueden ir unidos al desarrollo madurativo de las personas.

Como contrapartida, a lo largo de las dos últimas décadas se han hecho estudios que suponen una crítica al enfoque neuroperceptivo-motor sobre la madurez lectora, y han puesto en evidencia que estas habilidades madurativas son condiciones indispensables para aprender a leer. Las conclusiones a las que se ha llegado aportan nuevos planteamientos, entre los que se resalta la importancia concedida a dos aspectos que facilitan la adquisición inicial de la lectura y la escritura:

- Por un lado el desarrollo del lenguaje oral, destacando el gran número de investigaciones referidas a la importancia del conocimiento fonológico y su relación con la etapa alfabética de la lectura y de la escritura.
- Y, por otro lado, lo que se ha venido denominando aproximación al lenguaje escrito, entendido como un conjunto de experiencias y actividades vinculadas con la lectura, con la escritura y con el acercamiento al código lectoescritor que se realiza en numerosas aulas de Educación

Infantil al objeto de introducir al alumnado en el sistema de comunicación escrita

2.2. El aprendizaje precoz de la lectura

Sin embargo, entre los años 1960 y 1970, fueron muchos los estudios que evidenciaron de forma experimental que los buenos y malos lectores no diferían en el nivel de adquisición de ese tipo de habilidades neuroperceptivo-motrices (Alegría, 1985; Benvenuty, 1982; Huerta y Matamala, 1989; Vellutino, 1982). Además otras investigaciones de corte experimental fueron encaminadas a determinar los factores relacionados con la adquisición de la lectura (Buisán, 1985; Carrillo y Marín, 1996; Huerta y Matamala, 1989; Jiménez y Artilles, 1990; Jiménez y Ortiz, 2000b; Machuca, 1995).

Así en esa década se demostró que las habilidades perceptivo-motoras no pronosticaban el éxito lector y dejaron de ser consideradas desde entonces como determinantes en el inicio del aprendizaje de la lectura evidenciando, desde las aportaciones de la psicolingüística, la necesidad de abandonar la concepción tradicional existente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz.

Si bien no es correcto obviar ahora las aportaciones que este modelo nos ha ofrecido a lo largo de los años y que han sido de gran ayuda a los profesionales en la puesta en funcionamiento de programas de enseñanza del acceso lectoescritor. Estas metodologías de trabajo, que en muchos centros todavía hacen buen uso de las capacidades perceptivo-motrices, quedan ahora obsoletas y reemplazadas por nuevas perspectivas que dan más peso específico a las capacidades psicolingüísticas como predictores y requisitos de dichos aprendizajes (Adams, 1990; Bravo, 2002; Butler et al., 1985; Carrillo y Marín, 1996; Cuetos, 2011a; Domínguez, 1996a; González, 1996; Jiménez, 1996; Jiménez y Ortiz, 2000a; Lebrero y Lebrero, 1996; Rueda, 1995; Sebastián y Maldonado, 1998).

En el periodo anterior a estas investigaciones se establecían relaciones de causa-efecto en estudios correlacionales. Estos estudios indicaban la relación entre dos variables, no pudiendo indicar el tipo de relación que se establecían, ni tampoco controlaban la posible existencia de variables extrañas que pudieran interferir en la relación entre las variables evaluadas.

Las investigaciones en esta etapa intentaron no caer en este tipo de errores y, para salvaguardar esos problemas metodológicos, realizaron investigaciones de

corte experimental que permitieron determinar las causas relacionadas con la adquisición de la lectura. Por ello, Huerta y Matamala (1989) separaron a los alumnos en dos grupos, con graves deficiencias lectoras y buen nivel lector midiendo las diferencias entre ambos en el nivel de percepción visual con el test de Frostig (1984), concluyendo que en ninguna de las pruebas que medían las habilidades relacionadas con las funciones perceptivo-visuales, los sujetos con déficit lector puntuaban por debajo de los buenos lectores. Asimismo, Jiménez y Artiles (1990) evidenciaron la ineficacia de determinadas baterías que evaluaban la lectura, comprobando que los factores psicomotores tenían un valor casi nulo sobre la lectura.

Esta fase demostró que las habilidades perceptivo-motoras no pronosticaban el éxito lector, dejando de ser consideradas como determinantes en el inicio del aprendizaje de la lectura. Estos trabajos demostraron que niños con buenas habilidades o aptitudes perceptivo-motoras podían presentar problemas en el aprendizaje lectoescritor y a la inversa, niños que tenían dificultades en estas habilidades, no tenían problemas de lectura (Machuca, 1995).

La lectura es, pues, una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Por ello, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura sigue siendo una constante en el espacio educativo y un campo de intervención de primera necesidad en el entorno escolar puesto que el triunfo o fracaso en este ámbito afectará a todo el proceso de aprendizaje del alumnado, y con ello el acceso a la cultura. Y no sólo por la dificultad intrínseca de la tarea sino por las repercusiones que, a nivel instrumental, pueden derivarse con respecto a otras variables de aprendizaje. Además, las dificultades en el proceso lector no sólo van a impedir a los alumnos ser autónomos en otros aprendizajes escolares, sino que, a su vez, van a tener importantes repercusiones sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño (Stanovich, 1989). Por consiguiente, ésta es una de las preocupaciones y retos con los que se enfrentan los profesionales de la enseñanza en los primeros niveles educativos, siendo diferentes los enfoques y los planteamientos teóricos que pueden dar respuesta a este tema.

Nadie cuestiona que, aunque el lenguaje oral y el escrito tienen muchas semejanzas, por ser ambas actividades de tipo lingüístico, presentan diferencias que indican que la adquisición de la lectura es diferente a la del habla. Así, entre las diferencias entre el lenguaje oral y escrito, Perfetti (1985) señala las siguientes:

- Los factores prosódicos (entonación) y no lingüísticos (gestos) que sirven para destacar los aspectos más importantes ayudando al significado hablado y que están ausentes en el lenguaje escrito.
- En el lenguaje, el canal de comunicación es auditivo y las ondas sonoras son continuas. A diferencia, en el lenguaje escrito el canal es visual, las palabras escritas son permanentes y aparecen separadas por espacios en blanco. Esto hace que el lenguaje escrito requiera un análisis perceptivo diferente.
- El habla forma parte de la interacción social, oyente y hablante y la lectura, en la que comparten una situación, por el contrario es una actividad individual.
- El contenido del habla rara vez es arbitrario por su componente social, en cambio sí lo es desde la perspectiva del que lo está leyendo porque no está relacionado con la inmediatez del contexto.
- El habla es un código natural fácilmente dominado por cualquier niño inmerso en una comunidad parlante, en cambio el lenguaje escrito requiere una enseñanza sistemática. El que aprende a leer ha de dominar un código convencional para lo que se necesita la ayuda de un profesional y de un método de aprendizaje.

Recobra especial importancia la distinción entre ambos sistemas psicolingüísticos, ya que la lectura no es una destreza que se desarrolla espontáneamente, fruto de la maduración, sino que el dominio de esta habilidad requiere instrucción explícita (Lundberg y Høien, 1991).

2.3. El enfoque psicolingüístico

A finales de los años 1970 y 1980, se siguen rechazando las teorías perceptivas de la primera etapa, pero se identifican otras causas del fracaso lector situándose el problema en las deficiencias propias del lenguaje propio del niño, concretamente en las dificultades para convertir los grafismos de la escritura en unidades fonológicas (Vellutino, 1982).

Como detonante, la psicolingüística reúne los elementos empíricos de la Psicología y de la lingüística, para estudiar los procesos mentales que subyacen en la adquisición y en la utilización del lenguaje. Por consiguiente, dos son las tareas fundamentales en las próximas investigaciones de corte psicolingüística: la comprensión y la producción de lenguaje. Como señalan Jiménez y O'Shanahan (2008), una aportación a considerar es la perspectiva psicolingüística para la que

la adquisición de la lectura está ligada al desarrollo de habilidades muy específicas, como la conciencia fonológica y el dominio de reglas de conversión grafema-fonema (el denominado principio alfabético). La adquisición de estas habilidades depende, en gran medida, del tipo de sistema de escritura que se aprenda.

Diversas investigaciones parten de la idea de que la lectura tiene una estrecha relación con el lenguaje oral y demuestra que existen ciertas variables que están muy relacionadas con el éxito en la lectura, como son la competencia lingüística, tener conocimiento de las funciones de la lectura, entender la relación entre lenguaje oral y escrito, el entrenamiento en habilidades metalingüísticas y la capacidad para segmentar palabras en sus diferentes unidades; de manera que estos resultados ponen énfasis en trabajar los aspectos lingüísticos y metalingüísticos para el aprendizaje de la lectoescritura (Alegría, 1985; Bryant y Bradley, 1980; Calero y Pérez, 1993; Carrillo y Sánchez, 1991; Defior, Justicia y Martos, 1998; González, 1996; Jiménez, 1996; Jiménez y Artilles, 1990; Lunderg, Olofsson y Wall, 1980; Perfetti, Beck y Hughes, 198), apreciándose el abandono y la crítica hacia el modelo tradicional de desarrollo de habilidades neuro-perceptivo-motoras para el aprendizaje de la lectoescritura en pro de afirmaciones sobre la estrecha vinculación de la lectura con el lenguaje oral manifestando la existencia de variables relacionadas con el éxito de la lectura, como son la competencia lingüística, tener conocimiento de las funciones de la lectura, entender la relación entre lenguaje oral y escrito, el entrenamiento en habilidades metalingüísticas y la capacidad para segmentar las palabras en sus diferentes unidades.

Las investigaciones actuales, principalmente en el campo de la psicolingüística, muestran que cuando el niño y la niña llegan al período de la lectura, aportan ya un gran número de las destrezas fonológicas, semánticas y ortográficas que proceden de su experiencia con el lenguaje oral, que se convierten, según Serrano (2005), en precursores del lenguaje escrito y predictores de la posterior adquisición lectora, lo que la convierte en una destreza indispensable en el aprendizaje de la lectura pues, si leer es enfrentarse a un sistema de escritura que refleja el lenguaje oral, todo profesional ha de tener en cuenta que el alumnado tiene que emparejar las unidades gráficas con sus correspondientes unidades sonoras. Para ello, se requiere, primeramente, tener habilidades para reflexionar conscientemente sobre los diferentes segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, se ha de tener una adecuada conciencia fonológica (Lozano y Lozano, 1999).

Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral, eso sería una simple técnica de decodificación; leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Para leer no basta con juntar letras y formar palabras, sino en desarrollar una vía de acceso a los conocimientos lingüísticos a partir de la representación escrita de la lengua (Alegría y Morais, 1979). Por consiguiente, hablar sobre la lengua escrita desde el enfoque psicolingüístico es hablar de su relación con el lenguaje oral, percibiéndose el estudio del lenguaje escrito como un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de experiencias lingüísticas y metalingüísticas (Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002).

En las primeras etapas del aprendizaje lector, la decodificación grafema-fonema juega un papel importante en el reconocimiento de palabras y a ello contribuye una serie de habilidades fonológicas. Una de esas habilidades es la conciencia fonológica definida como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el discurso (Tunmer y Rohl, 1991).

2.4. La importancia de las habilidades relacionadas con el inicio de la lectura

En las últimas investigaciones sobre la temática se observa una nueva tendencia, sin dejar a un lado el enfoque psicolingüístico, que vuelve a dar importancia a la intervención temprana, surgiendo conceptos como “preparación a la lectura” o “alfabetización emergente”.

La alfabetización emergente es importante porque forma las bases para el aprendizaje futuro, que es importante para alcanzar el éxito en la escuela y en los entornos sociales. Esta alfabetización emerge como resultado de la interacción del niño con su ambiente familiar, social y escolar, entendiéndose como un proceso constructivo que se inicia en el ámbito familiar y social, y que se alarga durante los años de escolarización del niño.

Este enfoque defiende la continuidad del aprendizaje de la lectura que se inicia a partir del desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica, en interacción con los estímulos del medio ambiente alfabetizado y contempla todas las manifestaciones de las conductas relacionadas con la lectura y la escritura previas al logro de la alfabetización convencional (Sulzby, Teale y Kamberlis, 1989).

Según esta perspectiva, los niños saben bastante acerca de la lectura y la escritura mucho antes de manejar convencionalmente dichos procesos. Por eso se habla de alfabetización emergente dada la tendencia a concebir la lectura y la

escritura como algo que emerge desde el interior del niño desarrollándose en mayor o menor grado según sus experiencias con el lenguaje escrito. Esta postura resalta la importancia de un nutrido ambiente letrado que brinda variedad de oportunidades de interacción con la lectura y la escritura (Sulzby, Teale y Kamberlis, 1989). De este modo, siguiendo a Adams (1990), antes del aprendizaje de la lectura de una forma sistemática, aparece un periodo de alfabetización emergente que constituye el periodo prelector.

La investigación en este periodo muestra que cuando el niño llega al aprendizaje de la lectura aporta ya un gran número de habilidades fonológicas, semánticas y ortográficas procedentes de la experiencia con el lenguaje oral, que influyen en el desarrollo y, a la vez, se ven influidas por éste a medida que estas habilidades se van practicando, integrando y asentando (Wolf, Velluntino y Gleason, 2000). Es decir, en este periodo inicial, como estos autores argumentan, se van estableciendo los precursores del lenguaje escrito, que son a la vez predictores de la posterior adquisición lectora.

Los niños no sólo tienen acceso a la lectura y a la escritura cuando entran en un entorno de educación formal o de alfabetización convencional; los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades previas a la lectoescritura formal, que son los que lo preparan y hacen posible la alfabetización convencional. Al proceso que siguen dichas habilidades previas se le denomina alfabetización inicial, temprana o emergente (Justice y Kadaraveck, 2002; Seda, 2003). Existe coincidencia en que el proceso de alfabetización se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar, continúa durante todos los años preescolares hasta su ingreso en la escuela donde se involucra en actividades de alfabetización que ya pueden considerarse de lectoescritura convencional (Stahl y Yaden, 2004; Sylva et al., 2008; Vega, 2010).

Considerada la lectura como un proceso de traslación de un código visual a un lenguaje con significado. En etapas tempranas, la lectura en un sistema alfabético implica la decodificación de letras en sus sonidos correspondientes, ligando estos sonidos a palabras simples (Suarez, 2000).

Las diferencias individuales en las habilidades del lenguaje oral se relacionan con las diferencias posteriores en la lectura, es decir, los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y un buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo; ello se relaciona con el hecho de que podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje oral. De igual forma, cuando los niños estructuran correctamente el lenguaje oral, les servirá para reconocer la estructura del lenguaje escrito durante su desarrollo de habilidades lectoras,

logrando mayor comprensión de textos e historias narrativas (Rugiero y Guevara, 2015).

2.4.1. La alfabetización emergente y el ambiente familiar

Los niños no escolarizados, en el seno de familias alfabetizadas, siempre han escrito palabras o conjunto de palabras tal y como ellos creían que podría escribirse. Estas escrituras históricamente han sido consideradas como “garabatos”, “juego” o “hacer como si” se supiera escribir y tuvieron mucha importancia como escrituras espontáneas, que no son el resultado de la copia, sino de las exploraciones que realizan los niños acerca de lo que es escritura o de las funciones que ésta tiene.

Por ello y en relación al ambiente propicio para el desarrollo de la alfabetización emergente y el conocimiento metacognitivo; éste debe caracterizarse por ser atractivo y tranquilo, de modo tal que invite a la lectura. Por ejemplo, disponer de un lugar donde se encuentren libros de cuentos y revistas al alcance de los niños (Jolibert, 2002) y un espacio cómodo destinado para la lectura. Además debería existir un tiempo dedicado a la lectura fijado mutua y previamente con el niño.

Experiencias ricas y variadas de interacción con la lectura son la base sólida sobre la cual se construyen los conocimientos que facilitan la lectura emergente (Jolibert, 2002). La adquisición de estos conocimientos se caracteriza por su naturaleza interactiva en la cual el adulto juega un rol relevante pues, además de motivar y brindar experiencias, promueve actividades metacognitivas. Como dice la autora, “leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito” (p. 26). Plantea que el proceso de lectoescritura desarrollado en la escuela ha de llevar al estudiante a desvelar el sentido del texto que lee y a desarrollar ciertas estructuras semánticas y morfosintácticas que faciliten y promuevan la producción textual.

Así pues, el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura evolucionan paralelamente a partir de experiencias significativas que tienen los niños con el lenguaje. Estas experiencias están basadas en las actividades que de forma interactiva realizan con los padres o los adultos, con el seguimiento de historias por medio de dibujos, o de la lectura en voz alta de cuentos, entre otras. En éstas, las habilidades emergen de forma muy temprana, en la medida en que el contexto ofrece oportunidades a los niños para escuchar y utilizar el lenguaje constantemente. Los discentes aprenden sobre el lenguaje escrito cuando el entorno les ofrece oportunidades en la vida diaria de relacionarse con lo escrito

antes de tener una instrucción formal (Neuman y Roskos, 2005; Yaden, Rowe y MacGillivray, 2000).

También aprender el significado de nuevas palabras es un componente esencial de la lectura y de su desarrollo (Neuman y Roskos, 2005; Roskos et al., 2008). El vocabulario es el corazón de la lengua oral y de su comprensión y establece las bases para el conocimiento del dominio específico y más tarde de la comprensión de la lectura (Beck y McKeown, 2007). Por lo tanto el tamaño de conocimiento del vocabulario en los niños está muy relacionado con la facilidad para comprender lo que lee (Stahl y Nagy, 2006).

Lógicamente, los niños necesitan saber las palabras que componen los textos para entender lo que está escrito, sobre todo, porque las demandas de vocabulario de los materiales relacionados con el contenido aumentan en cursos superiores. Por ello, las aportaciones de Scarborough (2001), muestran la existencia de una relación sustancial entre el tamaño del vocabulario en el primer grado y la lectura comprensiva más adelante. En consecuencia se concluye con un grado razonable de destreza que la instrucción de vocabulario parece tener un impacto significativo en el lenguaje. Estos resultados destacan la importancia de la enseñanza de vocabulario en los primeros años (Marulis y Neuman, 2013).

Desde este punto de vista, el enfoque psicolingüístico sigue estando presente siendo importante desarrollar un buen nivel de lenguaje e incluir en la programación de la lectura requisitos previos, como el conocimiento fonológico, antes de introducir las tareas propias de lectoescritura.

De esta forma, en la actualidad se confirma el abandono del concepto de “madurez lectora”, ya que el término parece implicar que el aprendizaje de la lectura aparece de manera “natural” cuando la persona está preparada, “madura” para adquirirla, cuando lo que ha quedado demostrado es que el aprendizaje de la lectura requiere de una instrucción sistemática e intencional. La consecuencia de haber adquirido este nivel es que debe poseer una serie de conocimientos como conocer el nombre de las letras, saber los colores, poseer una buena discriminación auditiva y visual de las palabras y las letras, etc. Desde el punto de vista de la alfabetización emergente, la habilidad natural del niño para la alfabetización está ahí desde el principio, sólo necesita las condiciones adecuadas para que emerja (Hall, 1987).

Por eso, cuando pensamos en la alfabetización, lo hacemos en relación con una actividad sociocognitiva compleja, y una nueva forma teórica de conceptualizar el desarrollo de la lectura y la escritura de niños en el inicio de la escolaridad. La alfabetización emergente se da a través de un proceso de

interacciones sociales durante actividades cotidianas en ambientes significativos que contienen y promueven acciones alfabetizadora. El niño se inicia en el aprendizaje de la alfabetización en ambientes alfabetizadores, gracias a la interacción con los padres con quienes comparte oportunidades y situaciones que implican formas diversificadas de lectura y escritura (Neuman y Roskos, 2005), aunque esa influencia pueda ser negativa pues, como indican Dearing et al. (2004); Guevara-Benítez et al. (2010) y Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003); pertenecer a una familia de estrato sociocultural bajo afecta de manera importante a los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas importantes para la alfabetización inicial de los niños preescolares.

La investigación en lectura y escritura ha dado cuenta, por tanto, de la importancia de las habilidades y conocimientos prelectores, que se originan durante la temprana infancia y resultan altamente predictores de un desempeño satisfactorio en alfabetización (Whiterhurst y Lonigan, 2003). Asegurarse de que todos los niños que se inician en la lectura estén preparados y dispongan de esas habilidades que faciliten el éxito lector, es facilitar que los niños accedan al conocimiento de la lengua escrita en condiciones de equidad (Ferreiro, 2002).

3. Los procesos cognitivos implicados en la lectura. Condiciones previas de acceso.

Cuando se inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura surge la duda de si el alumnado está o no preparado para enfrentarse a tan importante iniciativa. Desde la crítica al concepto madurez por parte de Coltheart (1980), como ilustra Cuetos (2011a), se argumenta que, el término se desarrolló por analogía con la adquisición de otras destrezas tales como hablar o caminar que requerían un cierto grado de maduración de los músculos, huesos... la lectura, en la misma relación requerirá cierta maduración del sistema nervioso. Este paralelismo es erróneo según Coltheart, porque la lectura no es una destreza manual desarrollada de manera espontánea, sino que necesita de una enseñanza sistemática, por ello, no tiene sentido hablar de madurez para la lectura.

Leer comprensivamente es una actividad compleja, aunque para los lectores hábiles no ofrezca demasiadas dificultades, que lleva implícita varias operaciones cognitivas. Fruto del trabajo investigador y de los adelantos técnicos, se ha podido comprobar que el sistema de lectura está formado por varios módulos separables, más o menos autónomos, cada uno de los cuales se encarga de una función específica.

La bibliografía especializada en el campo de la investigación en la lectura ha permitido identificar algunos procesos cognitivos básicos (por ejemplo acceso al léxico, velocidad de nombrado, procesamiento ortográfico y morfológico, conciencia fonológica, percepción del habla, procesamiento sintáctico-semántico) que inciden en la adquisición de la lectura. Un funcionamiento deficiente de estos procesos parece estar en la base de las diferencias individuales en lectura (Siegel, 2003).

Por eso el aprendizaje de la lectura es la culminación de un proceso que se inicia antes de ingresar en el sistema educativo, el cual produce con mayor o menor facilidad, según sean las condiciones en las cuales los niños abordan el lenguaje escrito (Bravo, 2006; Bravo, Villalón y Orellana, 2003). Las investigaciones de Carrillo (1994), Carrillo y Marín (1996), Catts et al., (2001), De Jong y Van der Leij (2000), Parrila, Kirby y McQuarrie (2004), Ramos (2004) y, Whitehurst y Lonigan (2001), muestran que hay un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura y que son determinantes para el éxito inicial.

La tendencia actual de la enseñanza de la lectura permite afirmar que deben cumplirse unas condiciones previas, normalmente ligadas a la maduración neurológica y, por tanto, a la edad (Flórez y Arias-Velandia, 2010; Gallego, 2006; Pinker, 2001; Scarborough, 2002; Slavin y Cheung, 2003). La importancia de detallar estas condiciones nos permitirá conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora pudiendo identificar al alumnado que presenta retraso o déficits en este desarrollo y que necesitará, por tanto, de una intervención temprana que prevenga futuras dificultades lectoras (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006).

Plasmando el trabajo de recopilación elaborado por Ramos (2004), se distinguen cuatro módulos o procesos cognitivos en la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

3.1. El proceso perceptivo

Si comenzamos con la afirmación de que la lectura de palabras no se entiende como una simple oralización de lo escrito sino como un acceso a los significados de las palabras que tenemos almacenadas en la memoria partiendo de las representaciones escritas, leer es entonces, una actividad compleja que el lector experto no realiza siempre del mismo modo. Por ello, los procesos perceptivos son los responsables de los estímulos verbales de entrada, visuales y auditivos.

La primera operación que realizamos al leer está relacionada con los procesos perceptivos. Cuando una persona lee un texto, sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con periodos de fijación en los que permanecen inmóviles. Cuando los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de información. El tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuanto más importante y difícil sea el estímulo mayor es el periodo de fijación. Lo que no está muy claro es qué sucede una vez terminada la extracción de la información. La hipótesis más aceptada es la propuesta por Mitchell (1982), quien sostiene que esa información se registra sucesivamente en dos almacenes antes de ser reconocida. Primero en una memoria sensorial, llamada icónica, y luego en la visual operativa.

Una característica importante de los movimientos saccádicos es que son de naturaleza balística, es decir, que una vez emprendido el movimiento ya no se les puede corregir, de manera que la elección del próximo punto de fijación tiene que ser hecha antes de fijar el movimiento. Tanto en la duración de las fijaciones como en la amplitud y dirección de los movimientos saccádicos durante la lectura, no son debidas a fluctuaciones arbitrarias, sino que reflejan características distintivas del texto y en consecuencia de los procesos cognitivos. Prueba de ello es que al aumentar la dificultad de la lectura disminuye la longitud de los saltos y aumenta en cambio, la duración de las fijaciones y el número de regresiones y además, los puntos de destino a los que se dirigen los ojos suelen ser las zonas donde se concentra la principal información, puesto que suelen dirigirse a los lugares en los que se encuentran las palabras contenido más que a las de función (Cuetos, 2011a).

Ramos (2004) expone que en la memoria icónica la información permanece durante un tiempo muy breve, apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo. Tal circunstancia sucede porque este tipo de memoria tiene gran capacidad de almacenamiento aunque su duración sea tan breve y no pueda realizarse ningún tipo de interpretación cognitiva. Por tanto, es necesario suponer la existencia de otro almacén capaz de retener la información durante más tiempo, desde el cual se pueda analizar el material. Esta función parece que la realiza la memoria operativa. Su duración es mucho mayor que la memoria icónica, pero su capacidad está limitada a seis o siete estímulos visuales.

Otra diferencia entre la memoria icónica y la operativa que señala Mitchell (1982), consiste en que, si en la primera la información se almacena como un conjunto de rasgos visuales, en la operativa la información se retiene como

material lingüístico. Por tanto, en la icónica la letra “b” se identifica con una serie de rasgos visuales (línea vertical a la izquierda, línea curva a la derecha, etc.), mientras que en la operativa se identifica ya como la letra concreta “b”. Para ello se tiene que consultar algún almacén de la memoria a largo plazo, en el que se encuentren representados los sonidos de todas las letras del alfabeto junto con la forma de la grafía, proceso que ya no es del todo perceptivo sino lingüístico. Existe una falta de eficacia en los malos lectores en la codificación de las informaciones verbales en forma fonológica para mantenerlas en la memoria inmediata o memoria de trabajo (Golder y Gaonac’h, 2002).

3.2. El proceso léxico

Para poder leer las palabras hace falta una serie de conocimientos acerca de éstas, que constituyen parte de la memoria a largo plazo. Estos conocimientos forman un léxico interno formado por un conjunto de almacenes especializados, cada uno de los cuales contiene representaciones de un determinado aspecto de la palabra. El proceso léxico comienza una vez identificadas las letras que componen la palabra, y está centrado en reconocer la información que aporta esa palabra.

Existe, según Ramos (2004), un conjunto de modelos explicativos de los procesos implicados en el reconocimiento del vocablo escrito, aunque uno de los más aceptados es el denominado modelo de la doble ruta o modelo dual, representado por Colheart (1978) y defendido por gran parte de los investigadores cognitivos de la lectura. Según este modelo, existen dos procedimientos para llegar al significado de las palabras, explicado en el apartado anterior. Uno a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido. La ruta visual u ortográfica para leer palabras muy conocidas, y la ruta fonológica para hacerlo con las desconocidas o poco habituales. En ambas rutas nuestro comportamiento es muy distinto, puesto que por la visual reconocemos y por la fonológica desciframos.

Los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que decodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría de los alumnos resulta muy fácil. Su dificultad se deriva de no tener automatizado los procesos de reconocimiento global, y por este motivo gran parte de su memoria operativa tiene que ocuparse del descifrado. De este modo,

al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, serán los procesos superiores de comprensión los que queden más afectados. La razón no será por su imposibilidad de entender el material de lectura sino por una saturación de su memoria operativa (Perfetti, 2007).

3.3. El proceso sintáctico

Una vez que hemos reconocido las palabras, necesitamos realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. A estos los denominamos procesos sintácticos, y su existencia se justifica porque las palabras por sí mismas no aportan ninguna información, sino que es la relación que se establece entre ellas la que permite adquirir un nuevo conocimiento o comunicar un mensaje. Una vez reconocidos los vocablos de una frase, el lector tiene que determinar cuáles son los papeles funcionales asignados a cada uno para que nos permita extraer su significado. Este analizador sintáctico descubre la relación entre los constituyentes de la oración, pero no analiza su significado.

Los procesos sintácticos nos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí para comprender el mensaje.

Dos oraciones una en activa y otra en pasiva semánticamente son idénticas, pero sintácticamente diferentes. Se ha comprobado que los niños tienen más dificultades en frases reversibles cuando se plantean estructuras sintácticas más complejas a las habituales (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

Los alumnos con problemas de aprendizaje pueden tener dificultad para entender frases con estructuras complejas, puesto que para comprender este tipo de frases deben tener en cuenta el orden de las palabras, la colocación de las palabras funcionales (preposición, artículos, conjunciones, etc.) y ubicación de los signos de puntuación, que pueden pasar desapercibidos para algunos alumnos, dada la gran cantidad de recursos cognitivos que requieren para su comprensión.

3.4. El proceso semántico

El último proceso de la lectura es el proceso semántico, que permite extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos del lector. Es uno de los principales procesos y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito.

Retomando las aportaciones de Cuetos (2011a), una vez que las palabras han sido reconocidas y conectadas entre sí, el siguiente y último de los procesos que intervienen en la comprensión lectora es el de procesamiento semántico, consistente en la extracción del significado de la oración o texto y su integración en los conocimientos que ya posee el lector. En este estadio se trata de construir una representación mental del contenido del texto y de integrar esa representación en los propios conocimientos, pues sólo en ese caso se produce la auténtica comprensión.

Para poder realizar esta integración de manera significativa, es necesario establecer un vínculo entre la nueva información aportada por el texto y los conocimientos previos que ya posee el lector. En algunos casos la información nueva no está explícita, y el lector tiene que hacer inferencias que le van a permitir una comprensión completa. En ocasiones, estas inferencias son tan importantes que no sólo se utilizan para ligar las oraciones, sino que forman parte de la estructura elaborada por el lector, y se almacena en su memoria con el resto de los conocimientos que posee. Es lógico suponer que cuanto mayor sea los conocimientos previos del lector, más facilidad tendrá para comprender los textos. Como lo indican varios autores, cuantas más palabras familiares posea el lector, más directamente reconocerá el término impreso (Alegría, 1989; Morais, Castro y Kolinsky, 1991; Stanovich, 1989).

También la relación entre léxico y comprensión lectora es esperable, porque un amplio vocabulario es requisito fundamental para lograr entender lo leído. De hecho, se ha establecido que el vocabulario aporta una varianza adicional en la comprensión lectora, una vez controladas otras medidas de comprensión oral (Protopapas et al, 2012).

Además, la decodificación y el léxico son habilidades que se requieren entre sí. Esto se debe a dos razones: una se basa en que la decodificación contribuye al aumento y afianzamiento del léxico, ya que el ejercicio de la lectura incrementa las entradas en el léxico mental a través de la ruta fonológica y, posteriormente, mediante la ruta léxica o directa. Esta última estrategia, utilizada por los lectores competentes, posibilita que una palabra sea reconocida, porque concuerda con

su representación almacenada en la memoria léxica (Reynoso-Alcántara et al., 2010). La otra razón, se refiere al hecho de que decodificar implica la habilidad para derivar rápidamente una representación desde la palabra escrita que posibilite acceder a una apropiada entrada al léxico mental y así recuperar la información semántica (Hoover y Gough, 1990). En consecuencia, los sujetos deben disponer de un léxico mental variado para lograr reconocer diversas palabras escritas.

En los niños de aprendizaje lector normal, el reconocimiento visual-ortográfico se desarrolla a partir de la identificación fonológica de los componentes de las palabras escritas, que permite cotejar los componentes fonémicos con los ortográficos (Bravo, Villalón y Orellana, 2004). La habilidad para reconocer las palabras de alta frecuencia emerge gradualmente, después del reconocimiento de las letras, y se inicia primero con un procesamiento fonológico, para luego intentar un reconocimiento léxico (Aaron et al., 1999).

3.5. Condiciones de acceso lectoescritor

Rueda (1995) define la lectura como un conjunto de procesos cognitivos que incluye la percepción visual de letras, la transformación de letras en sonidos, la representación fonológica, el acceso al significado en relación al contexto, para llegar a la construcción del significado global del texto, lo que se considera que para el acceso lector deben considerarse unas condiciones que según Scarborough (2002) las define como “predictores” o “precursores” y se refieren a ciertas características mensurables de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral y escrito. De esta forma la lectura hábil y fluida tiene varios antecedentes que contribuyen al éxito en su aprendizaje, tanto en la comprensión como en la decodificación.

Para Sellés, Martínez y Vidal-Abarca (2006), esos “predictores” correlacionan simplemente con la lectura. Por tanto, un déficit en un predictor no indica inevitablemente problemas de lectura, pero sí se puede interpretar como una condición asociada a dificultades en ésta, que por tanto habrá que tener en consideración. También Gallego (2006) denomina esas condiciones previas y las define como “prerrequisitos” haciendo alusión a la circunstancia o condición necesaria previa para algo, así, el concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura se identifica como un conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos.

Acerca de esta denominación sobre el término, Sellés (2006) sostiene que inicialmente se utilizó el término de madurez lectora (como se especifica en el capítulo anterior), refiriéndose al momento adecuado para comenzar la “instrucción formal” de la lectura y la escritura, abarcando las habilidades o procesos que deben tenerse adquiridos para aprender a leer y a escribir de forma eficaz.

Este término, que ya argumentamos, quedó obsoleto por los problemas metodológicos que establecían relaciones de causa-efecto con procedimientos meramente correlacionales (Alegría, 2006; Sellés, 2006). Todo ello ha ocasionado que se abogue por el uso del término predictores o, lo denominaremos, condiciones previas en lugar de madurez lectora, por lo que de forma implícita debe incluir, además, el momento más apropiado para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura (Núñez y Santamaría, 2014).

Definir esos facilitadores tempranos de la lectura va a permitir conocer los mecanismos de adquisición y la identificación de los niños que presentan retraso o déficit en la adquisición lectora (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Así, se pueden encontrar entre los investigadores sobre la lectura gran interés por determinar qué factores son los que afectan específicamente a la habilidad lectora, distinguiéndose de aquellos que afectan a los aprendizajes escolares.

Son varios los trabajos que han intentado recopilar todas estas investigaciones pretendiendo determinar los predictores de los precursores relacionados con la lectura (Alvarado, Puente, Fernández y Jiménez, 2015; Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Gallego, 2006; Greenfield, Storch y Fischel, 2005; Scarborough, 2002; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton, 2001; Shantil y Share, 2003; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013; Whitehurst y Lonigan, 2001).

Aunque hay numerosas similitudes, pero no una única visión, lo que queda suficientemente demostrado es que no existe un solo camino para convertir al niño en un lector competente. El alumno llega a dominar la lectura porque es capaz de utilizar integradamente diferentes estrategias que se han demostrado útiles (Flórez y Arias-Velandia, 2010).

Siguiendo la revisión exhaustiva de Núñez y Santamaría (2014), en relación a los factores que consideran dicho tema, diferentes autores así como diversas investigaciones existentes al respecto (González-Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darias y Fuertes, 2010) señalan estas condiciones previas como fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura y están relacionadas con: desarrollo de la psicomotricidad, procesos cognitivos, habilidades y destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica.

A su vez, Gallego (2006) integra un modelo componencial de dichas condiciones como son: el conocimiento alfabético, la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar y, habilidades facilitadoras como son: el nivel oral adecuado, desarrollo cognitivo suficiente, memoria operativa y semántica). Sin embargo, Cuetos (2011a) se refiere a tres habilidades: segmentación fonológica, factores lingüísticos (comprensión oral, vocabulario, etc.) y factores cognitivos (memoria operativa y semántica), añadiendo Rosselli, Matute y Ardila (2006) y Urquijo (2010), que la lectura exige, además, una serie de habilidades de tipo cognitivo, como son la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción, pues la atención es indispensable para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y comprensión del texto, además de otros procesos de carácter social ya que ésta tiene lugar en contextos sociales y culturales (Gil Flores, 2009).

Aunque el proceso que parece tener mayor importancia para acceder a la lectura es el de reconocimiento de palabras y, como parte de este proceso, el mecanismo de conversión grafema-fonema (Schatschneider et al., 2004). Además de todos los factores cognitivos señalados, el aprendizaje de la lectura se asocia, como ya apuntamos, a numerosos factores ambientales, tales como la exposición a la lectura, al contexto alfabetizador, o al desarrollo de una actitud y motivación positivas.

Tras los resultados de las investigaciones de Andrés et al. (2010), Dickinson et al. (2003) y Moje, Dillon y O'Brien (2000), se puede afirmar que leer y escribir constituyen esencialmente prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados propósitos. Por ello los niños que viven en ambientes socioculturales pobres, tienden a tener un desempeño lector limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura (Storch y Whitehurst, 2002; Urquijo, 2010; Wigfield y Asher, 2002).

Puesto que el origen de estas habilidades tiene lugar en la edad escolar, las experiencias que tienen los niños en sus hogares son fundamentales en el desarrollo de su lenguaje y alfabetismo (Burguess, Hecht y Lonigan, 2002; Senechal y LeFevre, 2002). De acuerdo con Parra, Gomaríz y Sánchez López (2011), "el contexto familiar, ejerce una influencia denominada socialización o educación, en mayor o menor medida, de una naturaleza u otra, sobre los miembros de la familia" (p.187). De ahí que, aquellos que en su entorno familiar están en contacto con libros, juegos de letras, lectura de cuentos con sus padres tienen más posibilidades de adquirir habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura como son la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras, el

lenguaje oral o el conocimiento del sonido de los fonemas (Saracho y Spodek, 2010; Storch y Whitehurst, 2002).

Por eso es importante la influencia tan positiva que tiene la familia en la estimulación y el desarrollo de habilidades necesarias para la lectura (Breit-Smith, Cabell y Justice, 2010). Tal es la conexión que, la actitud de la familia hacia la lectura, la exposición temprana del niño a actividades relacionadas con la misma y la posibilidad de tener acceso a modelos lectores adecuados afecta y favorece el desarrollo de la velocidad de nombrado (VN) así como la conciencia fonológica, que son habilidades altamente implicadas en el aprendizaje de la lectura (Sanmillán et al., 2012).

En definitiva, el discente deberá contar con estos conocimientos previos, o habilidades básicas, en palabras de Sellés (2006), que además, ayudarán a prevenir las dificultades que puedan surgir en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura puesto que su adquisición es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas (Gough, 2002) y, que además, lleva implícito una gran actividad cognitiva de procesamiento de la información que requiere la interrogación sobre un texto, la formulación de hipótesis y la hilación con los esquemas de pensamiento que el individuo tiene (Golder y Gaonac'h, 2004).

4. Condiciones previas al acceso lectoescritor

La lectura hábil y fluida tiene varios antecedentes que contribuyen al éxito en su aprendizaje, tanto en la comprensión como en la decodificación. Estas condiciones necesarias para el aprendizaje de la lectura según Scarborough (2002), se pueden considerar en palabras del autor, “predictores” o “precursores” y se refieren a ciertas características mensurables de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

4.1. El entorno familiar como agente alfabetizador

El papel de la familia en relación al desarrollo del niño es fundamental, no sólo porque a través de ella son cubiertas las necesidades básicas para la supervivencia, sino porque además en su seno se realizan los aprendizajes imprescindibles para poder desenvolverse en la sociedad. De este modo, la familia, como contexto alfabetizador, es un conjunto de recursos y experiencias que se dan en el hogar y en las que participa el niño, durante su infancia, en

relación con las situaciones de lectoescritura y a las interacciones específicas con los adultos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2000).

La familia constituye, pues, un contexto de socialización especialmente relevante para el alumno, ya que en él se establecen las pautas que caracterizarán su apertura y estilo de relación en otros entornos (Andrés et al., 2010). Por ello, una de las condiciones ambientales que estimulan el aprendizaje de la lectura es el hecho de que los adultos lean y escriban frecuentemente y expliquen la utilidad de lo que hacen. En ocasiones esto no es posible en el ámbito familiar, por ello se hace necesario que la propia escuela cree contextos de aprendizaje de lo escrito que consiga superar estas diferencias tempranas entre los niños (Ortiz y Jiménez, 2001) además de establecer canales de comunicación y de participación con la familia (Gomaríz, Parra, García Sanz, Hernández y Pérez, 2008).

En el aprendizaje de la lectura de una palabra se pueden señalar cuatro procesos principales (Mayer, 2002) (citado en Andrés et al., 2010):

- 1) El reconocimiento de las unidades gráficas que la forman,
- 2) La decodificación de los símbolos e integración de los mismos para formar la palabra,
- 3) El acceso al significado de esa palabra en la memoria a largo plazo, y
- 4) La integración de la palabra en una frase coherente, apreciándose que son factores bastante heterogéneos.

Diversos estudios han recogido algunas conclusiones sobre la influencia del entorno en relación a la adquisición de la lectoescritura: Recart-Herrera, Mathiensen-De Gregori y Herrera-Garbarini (2005) encuentran correlaciones significativas entre el contexto alfabetizador familiar y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prelectoras; Magnuson (2007) establece una asociación significativa entre el nivel cultural, laboral y de ingresos de la familia con el rendimiento académico; Bracken y Fischel (2008) el nivel educativo de los padres y la ocupación que poseen resulta importante para la creación de compromiso en las tareas escolares y, por tanto, en el rendimiento; Braslavsky (2004) la interacción familiar en lecturas conjuntas, con el impacto que lleva consigo en el desarrollo del vocabulario, y el tiempo que destinan los padres a esas prácticas pronostica garantías de éxito.

4.2. La velocidad de nombrar (VN). Un precursor de la lectoescritura

Otra de las áreas de interés de la investigación ha sido la relación entre la velocidad de nombrar y lectura, como una capacidad decisiva para su aprendizaje. Geschwind y Fusillo (1997) señalaron que los sistemas cerebrales para nombrar los colores y leer deben utilizar algunas de las mismas estructuras neurológicas y compartir muchos procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos.

Cuetos (2011a) mide esta capacidad pidiendo a los niños que nombren los más rápidamente dibujos, colores, letras o números que aparecen sobre una hoja y si el niño consigue aislar los elementos que componen las palabras, podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido y adquirir la conciencia fonológica. De los resultados se extrae que los disléxicos son más lentos en esta tarea y que los niños que denominan más rápidamente dibujos, colores y números consiguen leer con mayor velocidad y precisión (Di Phillipio et al., 2005; Georgiu, Parrila y Liao, 2008; Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003).

Esta velocidad para la denominación se define como la habilidad del alumnado para nombrar rápidamente estímulos visuales familiares y se ha convertido en un fuerte predictor de la lectura (Albuquerque, 2012; Schatschneider et al., 2004) considerándose tan importante como el cociente intelectual verbal y no verbal (Badian, 2000), la memoria a corto plazo (Parrila, Kirby y McQuarrie, 2004), la velocidad de procesamiento (Bowey, Mc Guigan y Ruschena, 2005), el conocimiento de las letras (Lepola, Poskiparta, Laakkonen y Niemi, 2005) e incluso la conciencia fonológica (Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003), además, también es predictor tanto en lengua inglesa como en lengua castellana (Caravolas et al., 2013; Escribano, 2007; González et al., 2015; Guzmán et al., 2004; Sanmillán et al., 2012; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

Esta variable medida en niños antes del inicio de la instrucción de la lectura es un excelente predictor del rendimiento lector futuro; sin embargo, a partir de la instrucción formal de la lectura, la velocidad de denominación pierde su capacidad predictiva del rendimiento lector (Caravolas et al., 2013).

Para Rouibah (2001), la velocidad en el reconocimiento de las palabras sería resultante de la interacción entre el procesamiento fonológico con el reconocimiento semántico. Los niños que progresan en la lectura serían los que aprenden a integrar con mayor rapidez ambos componentes al enfrentar el lenguaje escrito. Por ello, la capacidad de nombrar rápido está relacionada con la adquisición de la lectura incluso cuando el impacto de la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras es previamente controlado (Compton, 2003). De ello se extrae los resultados de la investigación de Wolf (2008), que pone de

manifiesto que dicha capacidad en un niño para nombrar los colores, que se desarrolla antes de empezar educación infantil, sería un buen indicador de la asimilación de la lectura y del fracaso lector. Además, un gran número de evidencias sugieren que la velocidad para nombrar está relacionada no solo con la adquisición normal de la lectura sino también, en su defecto, con las dificultades lectoras, independientemente de la lengua en la que el niño aprenda a leer (Di Filippo et al., 2006), convirtiéndose en uno de los indicadores de riesgo más utilizados tanto en la detección temprana de las dificultades lectoras (Puolakano et al., 2007), como en la predicción de las dificultades lectoras en edad escolar (Manis, Doi y Bhadha 2000).

A nivel léxico, una de las variables más influyentes en el tiempo de nombrar, es la frecuencia léxica, o frecuencia de uso de la palabra. La frecuencia léxica suele calcularse en función de recuentos sobre *corpus* de lenguaje escrito, aunque en los últimos años también se está utilizando *corpus* de lenguaje oral, que parece predecir aún mejor la velocidad. Asimismo, cuanto más frecuente sea una palabra en nuestro lenguaje habitual, más rápidamente la produciremos (Rodríguez-Ferreiro y Cuetos, 2011).

Como señalan González et al. (2015), el problema surgido con la mayor parte de los estudios dedicados a comprobar la relación que la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar tienen sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, es que son de tipo correlacional, en el sentido de demostrar que los niños con mayores puntuaciones en esas tareas, también consiguen mejores resultados en lectura y escritura. De esta forma, los niños prelectores que realizan mejor las tareas de conciencia fonológica y velocidad de nombrar son los que aprenden a leer y escribir más pronto. Evidencian que la intervención en conciencia fonológica y velocidad de nombrar sobre el aprendizaje de la escritura y los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción en estas habilidades mejora algunos aspectos de la escritura, especialmente el dictado de sílabas, palabras y pseudopalabras.

Aunque esos estudios no establecen una relación causa-efecto, existen otros sobre una relación causal entre conciencia fonológica y velocidad de nombrado y acceso lectoescritor (McCuchen, 2000; Shanahan, 2004).

Algunos estudios longitudinales también encuentran que los rendimientos previos en velocidad de nombrado predicen el rendimiento posterior en lectura (Di Filippo et al., 2005; Kirby, Parrilla y Pfeiffer, 2003). Igual que con la conciencia fonológica, esta relación es bidireccional. Las destrezas de velocidad de nombrar son predictivas de la velocidad de la lectura, del nivel de lectura

léxica y de la comprensión escrita, más que de las aptitudes de decodificación (Manis, Seidenberg y Doi, 1999).

Las investigaciones que examinan el curso evolutivo de la habilidad de nombrar y su relación con la lectura sugieren que, durante la educación primaria, la práctica en lectura interactúa con el desarrollo de la capacidad de nombrar, por lo que proponen una relación de facilitación mutua entre velocidad de reconocimiento de palabras y velocidad de nombrar (Van den Bos, Zijlstra y Spelberg, 2002).

Por ello, en los últimos años, los hallazgos de diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que tiene la velocidad de nombrar en el desarrollo de la habilidad lectora, considerando que la lentitud para nombrar estímulos visuales familiares puede ser un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje de la lectura (Escribano, 2007; Guzmán et al., 2004).

A modo de conclusión cabe indicar que las dificultades en los procesos cognitivos en lugar de suavizarse con el nivel académico, ocurre lo contrario, esto es, se perpetúan y empeoran su pronóstico (Jiménez et al., 2011).

Por ello, y en relación a las variables cognitivas como conciencia fonológica y velocidad de nombrar, la disparidad es muy amplia. Se necesita establecer un consenso entre investigadores sobre los procedimientos y recursos utilizados para medir las variables implicadas en los procesos de lectura y sus predictores (Aguilar et al., 2010).

4.3. Las habilidades perceptivas en relación a la destreza lectora

En relación a la destreza lectora, la percepción visual constituye una función mental, un proceso activo de selección de los datos, cuya función es seleccionar, organizar e interpretar los datos recogidos por los ojos para obtener una representación temprana de las palabras que forman parte del texto. Una vez efectuado el análisis visual de la palabra escrita, es necesario recuperar su significado adecuado al contexto de comprensión y, para ello, es preciso acceder a su representación léxica. Esta capacidad de identificar las palabras, incluso cuando no se encuentran inmersas en un contexto semántico, es una característica de los buenos lectores y, en este sentido, es amplio el esfuerzo realizado por los investigadores para explicar cómo se produce este proceso.

Un buen lector reconoce inmediatamente muchas palabras que, reiteradamente, ha visto en sus lecturas previas. Este reconocimiento es automático, pues su lectura requiere poco o ningún esfuerzo y es muy fiable.

También es cierto que un buen lector es capaz de leer muchas palabras que nunca había visto escritas, y es capaz de hacerlo porque asocia rápidamente las letras con los sonidos y los ensambla hasta recuperar la pronunciación de la palabra.

Según indica Galera (2011) no está comprobado experimentalmente que las actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices (recortar, pegar, completar, etc.) del alumno tengan un efecto significativo sobre su rendimiento lectoescritor posterior. Sí existe, por el contrario, evidencia de que para el inicio lector de un sistema alfabético, es importante trabajar previamente la discriminación visual de las letras (se deberían realizar actividades de percepción visual con los niños en el inicio lectoescritor para mejorar el campo de visión), y, sobre todo, las habilidades lingüísticas, entre ellas, las de tipo metalingüístico, como la comunicación oral y el desarrollo de la conciencia fonológica (esto es, la capacidad para diferenciar los distintos segmentos fonológicos que forman las palabras). No olvidemos que el aprendizaje de la alfabetización es esencialmente lingüístico.

Algunas investigaciones demuestran que la causa de los graves problemas de lectura no se halla en problemas perceptivo-visuales sino que es la dificultad fonológica la causante del problema (Hawelka y Wimmer, 2008; Showman y Ahissar, 2006; Suarez-Coalla y Cuetos, 2012; Ziegler, Pech-Georgel, Dufau y Grainger, 2010). Recogiendo las aportaciones de Cuetos (2011a), cabe suponer que si las palabras están formadas por letras, cuando queramos reconocer una palabra tendremos que identificar previamente sus letras componentes.

En este sentido, cobra especial importancia la atención, pues es fundamental para descodificar adecuadamente los estímulos y comprender el texto. Por ello, la cantidad de atención requerida depende de la familiaridad del lector con el texto y de las habilidades lectoras de la persona. De tal manera que para un alumno que inicia la lectura, la atención se depositaría en la descodificación y le sería difícil descodificar y comprender al mismo tiempo. Sin embargo, en un lector eficiente, la atención puede dirigirse simultáneamente a descodificar el texto y a comprenderlo (Roselli, Matute y Ardila, 2006).

Asimismo, durante la lectura, los ojos envían una información parcelada e incompleta por medio de los movimientos saccádicos, ya que no se fijan en todos los detalles sino en aquellos que consideran significativos. Estos movimientos saccádicos variarían en su longitud, en función de diversos factores como la familiaridad del sujeto con las palabras y la función de cada palabra en el texto (Cuetos, 2011a). En otra serie de estudios se indica que en personas con problemas de lectura se dan déficit en atención visual (Facoetti y Molteni, 2001).

4.4. La motricidad y la lateralización en el desarrollo lector

Parece claro que el hemisferio derecho gobierna el pensamiento concreto e imaginativo y el izquierdo el pensamiento lógico y abstracto. Además, el hemisferio izquierdo está especializado en el procesamiento lingüístico (Conde y Viciano, 2001; Dubois et al., 2008), así como en el procesamiento analítico, lógico y secuencial o serial de la información y, el hemisferio derecho, está más relacionado con actividades de tipo espacial, como la percepción de la profundidad y de la forma.

En la actualidad, aunque no hay estudios concluyentes, son varios los autores que hablan de la influencia de la lateralidad en las alteraciones lectográficas y relacionan la lateralidad no confirmada o cruzada con los problemas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad (Mayolas, Villarroya y Reverter, 2010; Nettle, 2003).

Un buen esquema corporal y una lateralidad afirmada son necesarios para fundamentar los aprendizajes instrumentales en los primeros años de escolaridad (Jagannath, Garrido y González, 2001) siendo la lateralidad, a nivel motriz, entrenable (Bilbao y Oña, 2000).

Le Boulch (1987) considera la psicomotricidad como la traducción de una predominancia motriz general manifestada a través de los segmentos derecho e izquierdo y por ello, la lateralidad corporal permite la organización de las referencias espaciales, orientando al propio cuerpo en el espacio y a los objetos con respecto al propio cuerpo y facilita, por tanto, los procesos de integración perceptiva y la construcción del esquema corporal.

Para la escuela psicomotriz, la lateralidad es la brújula del esquema corporal, y lo máximo que podemos hacer es afirmar la tendencia genética de cada ser humano mediante los ejercicios psicomotrices (Mayolas, 2011). El desarrollo de la lateralidad y el resto de habilidades motrices, tales como el ritmo o la orientación espacial y temporal, serán fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. La falta de ritmo, por ejemplo, puede provocar una lectura lenta o con puntuación y pronunciación inadecuadas (Núñez y Santamaría, 2014) pero la revisión de la literatura nos pone de manifiesto el escaso valor predictivo de las habilidades perceptivo-motrices y es evidente que los procesos psicológicos involucrados en la lectura no serían tanto de naturaleza perceptiva o visoespacial, pudiendo ser éstos más relevantes, sin embargo, cuando los niños aprenden a leer en sistemas logográficos.

No hay que olvidar la importancia del desarrollo motor en los intercambios comunicativos pues el grado de desarrollo motor influye en las posibilidades de

moverse en interaccionar con el medio que le rodea, actuar sobre él experimentándolo y descubriéndolo. Esta relación con el mundo de los demás se traduce en comunicación y en especial, en la expresión verbal (Arnaiz y Bolarín, 2000).

4.5. La memoria como proceso facilitador en el acceso lectoescritor

El concepto de memoria operativa hace referencia a la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información que nos permite realizar cualquier tarea cognitiva compleja como la lectura, el pensamiento o el aprendizaje. Además, ésta varía en las diferentes personas siendo además una fuente importante de variación de las competencias en comprensión lectora, el razonamiento y el rendimiento académico. Por ello, la comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca, en el que se integra lo expresado en el texto con los conocimientos del lector (García-Madruga y Fernández, 2008).

Junto a la conciencia fonológica se han analizado otros factores cognitivos que facilitan la adquisición de la lectura. Por ejemplo, la mayoría de los buenos lectores reconocen las palabras familiares mediante un golpe de vista (globalmente). Este procedimiento denominado lectura visual de palabras (lexical reading) se realiza activando elementos de la memoria ortográfica (Rayner et al., 2002).

La memoria visual parece tener un papel clave a medida que la lectura se automatiza (Ehri, 1992). Defior, Cary y Martos (2002) muestran cómo los niños hispanohablantes de primero a cuarto curso, cuando leen palabras familiares, las leen a partir de la imagen visual que tienen almacenada en la memoria y solamente recurren al mecanismo de descodificación fonológica cuando tienen que leer palabras desconocidas.

A pesar de que se conoce que las habilidades fonológicas, el conocimiento de las letras y la memoria a corto plazo son predictores de la lectura de palabras (De Jong y Van der Leij, 2002; Kendeou Van den Broek, White y Lynch, 2009), no ha sido fácil precisar cuáles son las variables críticas en la comprensión de la lectura.

Pazzaglia, Cornoldi y Tressoldi (1993) encontraron que, cuando los niños italianos de primero y segundo curso de primaria leen textos, para comprenderlos recurren a sus habilidades lingüísticas y a los contenidos de la memoria a largo plazo. Sin embargo, la situación parece ser más compleja en las lenguas de ortografía opaca, como el inglés (Vellutino, Tunmer, Jaccard y Chen, 2007), en la que los niños de los cursos superiores no utilizan apenas destrezas

visuales y auditivas a la hora de comprender la lectura, mientras que la comprensión oral del lenguaje influye directamente en la comprensión escrita.

La investigación científica también da cuenta de que otras habilidades que involucran procesamiento fonológico, como la capacidad de memoria verbal a corto plazo y la velocidad de denominación, predicen la adquisición lectora (Badian, 2000; Bowers y Muller, 2005; Herrera y Defior, 2005). En particular, la memoria fonológica juega un papel importante en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, especialmente en el desarrollo de la estrategia de recodificación fonológica, es decir, cuando la palabra escrita se descompone en sus elementos sonoros y éstos se mantienen en el almacén fonológico de la memoria de trabajo (Gathercole y Alloway, 2008). Por ello, para poder leer mediante la vía sub-léxica, esto es, para transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes, es decir, debe tener desarrollada la conciencia fonológica (Cuetos, 2011a). Por lo tanto, es necesario considerar la capacidad de este componente de la memoria verbal a la hora de evaluar metaconocimiento fonológico, ya que diferencias individuales en ese ámbito del desarrollo cognoscitivo tendrían que estar relacionadas con diferencias en el desempeño en conciencia fonológica (Herrera y Defior, 2005).

4.5.1. La memoria operativa

Cuando la palabra es conocida por el lector, se reconoce visualmente sin necesidad de realizar una descodificación de la fonología. Sin embargo, cuando una palabra en principio no familiar ortográficamente es leída varias veces utilizando el mecanismo de la recodificación fonológica, la secuencia de las letras que forman la palabra es memorizada en el léxico ortográfico y podrá ser activada en las posteriores lecturas y reconocida mediante el mecanismo visual (Alvarado et al., 2015).

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Cuetos (2011a) en relación a los factores cognitivos, es evidente que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño, más fácil le resultará aprender a leer. Por ejemplo en relación a la capacidad de *memoria operativa*, los niños pequeños son incapaces de entender oraciones largas porque desborda su capacidad de esa memoria. Incluso pueden tener dificultades para entender las frases cortas cuando leen muy despacio o su capacidad todavía es muy escasa. En el caso de los textos, el papel de la memoria operativa aún es más destacado, ya que una memoria reducida dificulta la formación de la macroestructura y del modelo de situación, puesto que no permite retener simultáneamente toda la información.

Algunos estudios han comprobado que a medida que aumenta la memoria operativa de los niños automáticamente mejora su comprensión (García-Madruga, 2006). Y además existe una correlación positiva entre memoria verbal y la conciencia fonológica (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011) que demuestra la importancia de la memoria verbal como proceso cognitivo que tributa al procesamiento fonológico (Alegría y Mousty, 2004; Herrera y Defior, 2005) y también una correlación significativa entre la memoria operativa y las medidas de comprensión lectora así como también, con los aciertos en razonamiento (García-Madruga y Fernández, 2008). En conclusiones de los dos autores, las tres variables (memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento) correlacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico.

4.5.2. La memoria conceptual

Otro factor influyente en el desarrollo lector está referido a la *memoria conceptual o sistema semántico* entendiéndose como informaciones relacionadas con el mundo, que han tenido como punto de partida una elaboración simbólica, abstracta, genérica, conceptual, independientemente de una ocurrencia empírica. Por ello, cuanto más significados y mejor organizados tenga almacenados el niño, más fácil le resultará establecer representaciones para las palabras, aunque es difícil formar una representación de una palabra si no conocemos el significado de esa palabra (Cuetos, 2011a). Por otra parte, el nivel de vocabulario es un buen índice de la complejidad del aparato conceptual lector y de hecho existe una alta correlación entre las puntuaciones de vocabulario y la comprensión, hasta el punto de que el vocabulario es el mejor predictor simple de la comprensión (Scarborough, 2001).

Aunque no es el vocabulario la causa de la comprensión lectora, sino que ambos dependen de la experiencia general del niño, en el sentido de que los niños con más experiencias cognitivas tienen un mayor vocabulario y comprenden mejor. Por ello es importante que el niño disponga del mayor número posible de esquemas de conocimiento que le permitan entender los textos, así como la elaboración de inferencias no explícitas en el texto pero necesarias para su comprensión (Cuetos, 2011a).

4.6 El lenguaje como predictor de la lectura

El lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, mantener interacciones comunicativas con otros, reflexionar y solucionar problemas. Su

desarrollo óptimo es indispensable, como manifiesta Moreira (2012), para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje. Además, las habilidades lingüísticas y la comprensión oral involucran procesos cognitivos, ya que el uso del lenguaje implica un uso consciente de sus componentes (Moreira, 2012; González-Nosti y Cuetos, 2011).

Superada la concepción inicial de la lectura como proceso mecánico de identificación de signos gráficos y su asociación con los sonidos correspondientes para acceder a un significado, actualmente existe un acuerdo general en que leer no es sólo decodificar sino que es una tarea global en la que intervienen múltiples componentes que se conjugan para interactuar en diversos procesos (Defior, 1999, Solé, 1992), y una de ellas es el uso y dominio del lenguaje. Éste supone una serie de mecanismos mentales que permiten atribuir significado a los vocablos y relacionarse con el medio.

Junto a la decodificación se debería apoyar el vocabulario no solo para incrementar el lenguaje oral, sino también para aportar a la comprensión lectora. Una alta asociación entre decodificación y comprensión lectora se produce cuando la tarea de lectura comprensiva exige manejar eficientemente la decodificación. Por eso los alumnos con problemas en el lenguaje presentan un retraso en la decodificación (Coloma et al., 2015).

El lenguaje oral es un medio fundamental de comunicación humana, que permite tanto la expresión como la comprensión de ideas, pensamientos, sentimientos y actividades. Además, a nivel social, las posibilidades de trabajo, estudio y relaciones sociales dependen en buena medida de nuestras habilidades lingüísticas (González-Nosti y Cuetos, 2011). Por ello, la base intelectual del lenguaje lo forma la capacidad representativa y de simbolización y solamente cuando el niño haya alcanzado ambas, podrá utilizar el lenguaje con plenitud (Lebrero y Lebrero, 1996).

Aunque hablar es muy sencillo, ya que todas las personas son capaces de expresarse al través del habla, se trata de una actividad compleja en la que intervienen multitud de procesos cognitivos y, consecuentemente cerebrales. Siguiendo las aportaciones de Rodríguez-Ferreiro y Cuetos (2011), hablar significa expresar ideas, sentimientos, opiniones... por medio de sonidos, lo que implica realizar varias transformaciones antes de que esas ideas que tenemos en nuestra mente se conviertan en sonidos que salen de nuestra boca. Primeramente será necesario transformar las ideas o mensajes, que están en formato abstracto, en formato lingüístico buscando las palabras y la formación de oraciones adecuadas con la que expresar nuestra ideas, y después activar los

fonemas correspondientes de cada palabras en el orden adecuado, para pronunciar exactamente la palabra que queremos decir. Por eso, pretender comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral es un contrasentido, ya que al niño le resultará mucho más difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven como soporte.

La mayoría de los autores que se dedican al estudio de la lectura están de acuerdo que en ésta intervienen gran cantidad de procesos específicos como son los cognitivos (Tapia y Luna, 2008). Por tanto, se considera la lectura como una actividad cognitiva de gran complejidad que, en un sistema de escritura alfabético, como el español, requiere desarrollar múltiples capacidades. Como consecuencia de ello, la psicología del lenguaje hace hincapié en las operaciones cognitivas que permiten al niño reconocer el significado de las palabras escritas y aquellas que intervienen en el proceso de interpretación de la escritura.

A partir de las distintas situaciones que transcurren durante la jornada escolar, los niños pueden ir observando la importancia de las palabras y de los elementos que refuerzan la comunicación. Son en estas situaciones llenas de significatividad donde irán accediendo, primero a la comprensión y, luego, al uso del lenguaje. Por ello, los dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita pueden ser externamente muy diversos y ninguno puede obviar la reflexión, es decir, el diálogo de los productores consigo mismos, con sus compañeros, con sus maestros.

4.6.1. La función socializadora del lenguaje

Una razón para que los niños en edad escolar sean capaces de ir más allá de la información que reciben cuando elaboran inferencias lingüísticas es que desarrollan con rapidez una conciencia metalingüística o capacidad para pensar sobre el lenguaje y comentar sus propiedades. Este logro competencial metalingüístico está asociado unívocamente a mayor rendimiento lector (Lorite, Machuca y Fernández, 2004). También la escritura tiene esa función reguladora y de control social de la conducta: las nociones de leyes, de derecho de norma y de corrección están asociadas a la escritura. De lo que se deduce, que una forma de control social tienen que ver con el efecto de la escritura sobre el lenguaje oral (Teberosky, 1992).

En relación con esa función socializadora de la lectura, la lectura compartida es considerada como una de las actividades más importantes que los adultos pueden realizar con niños en edad preescolar por los beneficios que tiene en el

desarrollo del lenguaje (Goikoetxea y Martínez, 2015). Este resultado es de enorme interés si se tiene en cuenta que la investigación ha demostrado que el lenguaje oral es, como hemos dicho ya, un componente clave de la alfabetización temprana que, a su vez, está fuertemente relacionado con la sensibilidad fonológica en niños de infantil (Storch y Whitehurst, 2002), la decodificación (Catts et al., 2001) y la comprensión lectora (Cunningham, Perry y Stanovich, 2001; Kendeou et al., 2009). Además, la lectura compartida durante la etapa preescolar parece crucial porque ya desde la edad de preescolar aparecen diferencias notables en el tamaño del vocabulario que permanecen en el tiempo (Kendeou et al., 2009; Storch y Whitehurst, 2002). Como argumenta Punset (2005):

A lo largo del quehacer educativo hay muchos momentos de intercambio con cada uno de los alumnos. Establecer una relación placentera con cada uno de ellos servirá para motivarles, para que expresen sentimientos, necesidades, emociones, ideas, conjeturas...el lenguaje también les servirá para desahogar las emociones, siendo un medio de comunicación que refuerza la cohesión social (p. 169).

Las investigaciones de Pérez y González (2004) constatan el carácter bidireccional en el logro de la competencia lingüística; pues encontraron sujetos buenos lectores que habían desarrollado la competencia sin una enseñanza explícita de la misma, y sin embargo, en las mismas aulas se detectaban sujetos con bajos rendimientos en las tareas lectoescritoras y con las habilidades fonológicas mermadas. Este hallazgo permite considerar al conocimiento metafonológico como una variable predictiva de la competencia lectora. Las conclusiones de estos autores se traducen en que los sujetos con dominio metalingüístico cometen menos errores lectoescritores de omisión, sustitución, adición, unión... de palabras, que los sujetos no hábiles en dicha competencia. Esta observación nos advierte de la necesidad de que las habilidades metalingüísticas deben ser enseñadas explícitamente en épocas tempranas al aprendizaje lectoescritor o durante el inicio del mismo como carácter preventivo de problemas en la enseñanza de la lectoescritura en las aulas. La didáctica derivada de este enfoque considera que la mediación oral debe ser estimulada por la enseñanza formal, por eso la vía fonológica debe ser desarrollada para lograr un adecuado aprendizaje de la lectura; debiéndose desarrollar habilidades muy específicas como la conciencia fonológica y la conversión grafema-fonema en un contexto motivador para el niño.

4.6.2. La comprensión lectora y el vocabulario

La identificación de palabras representa un aprendizaje vital en el desarrollo lector y la lectura rápida de palabras y pseudopalabras es una reconocida fuente de variabilidad en la lectura. De hecho, se ha comprobado que existe una asociación positiva entre comprensión lectora y diversas medidas de procesamiento de palabras; tanto en niños como en adultos (Perfetti y Hart, 2002; Stanovich y Cunningham, 2004) como en adultos.

Siendo moderada, dicha asociación da lugar a no pocas disociaciones (Perfetti, 2007). Por un lado, las habilidades verbales permiten la comprensión del texto; por otro, la comprensión permite la práctica de la lectura y con ello el refuerzo de las habilidades verbales y así sucesivamente. Finalmente, la interacción probable entre estas habilidades daría lugar a consideraciones sobre el rol preponderante de una u otra en la evolución lectora del individuo

Wise et al. (2008) sostienen que el conocimiento del lenguaje tanto receptivo como expresivo influye diferencialmente en la prelectura y las habilidades de comprensión oral y el vocabulario facilitan la identificación de palabras técnicas. Por ello, las investigaciones de Allington, et al. (2010); Arenas y Guisely (2012); Skibbea, Connorb, Morrison, y Jewkesd (2010), llegan a la conclusión que el niño en su educación preescolar permite ampliar su vocabulario receptivo y por tanto el lenguaje, frente a aquellos alumnos sin escolarizar. Ese reconocimiento de palabras no sólo se da en función de los elementos fonológicos sino también en relación con la familiaridad que tienen los niños con las palabras. Dicha familiaridad se relaciona con una buena habilidad en la segmentación de palabras y esto, a su vez favorece una lectura exitosa (Metsala, Stavrinos y Valley, 2009).

Una variable clave en comprensión de la lectura es el vocabulario: la amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita el aprendizaje lector (Duff, Reen, Plunkett y Nation, 2015; Hirsch, 2003). De igual modo, a medida que aumenta la comprensión lectora se produce una mejora en la cantidad y la calidad de vocabulario (Eldredge, Quinn y Butterfield, 1990).

Las habilidades de comprensión se adquieren una vez consolidado el reconocimiento de palabras y, en paralelo, con el desarrollo de los elementos más complejos de la conciencia fonológica. Además, es una actividad cognitiva compleja que incluye ciertas habilidades que ayudan a construir el significado del texto, como son: inferencia e integración, conocimiento y uso de las estructuras del texto, supervisión metacognitiva (Puente, Jiménez y Llopis, 2012), y vocabulario, lectura de palabras y capacidad general verbal (Roth, Speece y Cooper, 2002). Por ello, la calidad y la cantidad de vocabulario, conjuntamente

con una buena base de conocimientos, son algunos de los determinantes que más influyen en la comprensión de la lectura.

Para concluir, la mayor parte de las investigaciones han encontrado una fuerte relación entre la adquisición de las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos, y se ha comprobado que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de la estructura fonológica del lenguaje, es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Al Otaiba y Fuchs, 2002; Catts et al., 2001; Elliot, Arthurs y Williams, 2000; Foorman y Moats, 2004; Jiménez y Ortiz, 2000b; Jiménez, Venegas y García, 2007; Sprugevica y Hoiem, 2003). Por ello, situamos a la conciencia fonológica como el predictor más importante y, a continuación fundamentamos su importancia.

4.6.3 La conciencia fonológica

El estudio de las relaciones entre conciencia fonológica y lectura tiene más de cuatro décadas, se remonta a un célebre coloquio sobre “Language by ear and by eye” (Kavanagh y Mattingly, 1972), en el que se estableció que aprender a leer en un sistema alfabético hace intervenir una dosis considerable de conciencia fonológica. Como el aprendizaje de la lectura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, es necesario que los niños desarrollen la capacidad para analizar la estructura fonológica de la lengua para tener un buen desarrollo lector (Alegría, 2006). Una gran parte de investigadores sobre el aprendizaje de la lectura y sus dificultades están de acuerdo en señalar el papel fundamental de los procedimientos de mediación fonológica sobre el aprendizaje de la lectura.

Aguilar et al. (2011) muestran en un artículo las relaciones entre conciencia fonológica y lectura estudiada a través de métodos correlacionales. Numerosos estudios de este tipo, en diferentes idiomas, muestran una sustancial relación entre medidas de la conciencia fonológica y lectura (Bradley y Bryant, 1991; De Jong y Van der Leij, 2002; Jiménez y Ortiz, 2000b). En los estudios se han empleado diferentes formas de evaluación inicial de la conciencia fonológica, como tareas de manipulación silábica, intrasilábica y fonémica (Casillas y Goikoetxea, 2007; Márquez y De la Osa, 2003; Pérez y González, 2004). Otros han considerado la influencia a largo plazo de las habilidades fonológicas en el desarrollo lector, revelando que la conciencia fonológica es un buen predictor de la capacidad lectora y marca la diferencia entre buenos y malos lectores (Bravo, Villalón y Orellana, 2006).

En definitiva, parece claro que la conciencia fonológica desempeña un papel importante en el desarrollo de la lectura y en la explicación de sus dificultades como demuestran los trabajos realizados en castellano con un entrenamiento previo tanto en conciencia fonológica con alumnado de diversos cursos y características (Defior, 2008; Domínguez, 1996b; González, 1996) como con otros, sin dicho entrenamiento, que presentan diferente nivel de desarrollo lector (Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Ramos y Cuadrado, 2006).

El conocimiento metalingüístico como capacidad para reflexionar y manipular sobre los rasgos estructurales del lenguaje oral, puede referirse a cualquier aspecto de éste (Tunmer y Rohl, 1991). Incluye el reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, la comprensión de las funciones del lenguaje y la conciencia de sus características específicas o rasgos estructurales (Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999).

Dentro de este conocimiento metalingüístico, se encuentra el conocimiento fonológico, definido como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje (Wagner y Torgesen, 1987). Las habilidades de conocimiento fonológico permiten la identificación y la manipulación de sonidos dentro del discurso. Es decir, es la habilidad para realizar un análisis explícito del habla en fonemas (Domínguez, 1996b)

Sin embargo, la conciencia fonológica, como término más restrictivo que el simple conocimiento fonológico, es una habilidad metalingüística. Siguiendo a Defior (2008) y Defior y Serrano (2011), estas habilidades metalingüísticas, también denominadas, habilidades de conciencia lingüística, se refieren a la capacidad para tratar el lenguaje de forma objetiva, para reflexionar sobre él de manera explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa.

Autores como Aguilar et al. (2011), Jiménez (1996) consideran que la conciencia fonológica no constituye una habilidad homogénea, sino que consideran la existencia de diferentes niveles o habilidades de acuerdo con la conciencia que tengan los niños de las diferentes unidades lingüísticas.

Estas habilidades de conciencia fonológica han sido y son investigadas por su papel decisivo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sobre todo en las fases iniciales de esta adquisición (National Early Literacy Panel, 2008; Thompson y Hogan, 2009), e indican el conocimiento que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua aunque, en sentido estricto, consisten en la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencionada, las unidades subléxicas de las palabras: las sílabas, las unidades intrasilábicas y los

fonemas (Defior y Serrano, 2011). Esto permite distinguir diferentes niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación.

Comúnmente se aceptan tres niveles de conciencia fonológica (Adams, 1990; De la Osa, 2003; Treiman, 2004):

- 1) Nivel silábico, que comprende las habilidades de identificar, segmentar y manipular sílabas que componen las palabras.
- 2) Nivel intrasilábico, que permite identificar, segmentar y manipular las unidades de ataque (aliteración) y rima. Las unidades intrasilábicas que conformarían la sílaba son denominadas ataque y rima, siendo el ataque la consonante o grupo de consonantes iniciales y la rima, la vocal y las consonantes siguientes (Herrera y Defior, 2005).
- 3) Nivel fonémico, se relaciona con el conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fonémicos a los que reconoce, segmenta y manipula como constituyentes de la palabra.

Siguiendo a Defior y Serrano (2011) existiría un cuarto nivel de conciencia fonológica: el nivel léxico, que permitiría la identificación de las palabras que componen las frases y manipularlas de forma intencionada.

Los siguientes niveles a los que hace referencia Adams (1990), representarían la conciencia fonológica analítica, como aquella que permite aislar conscientemente unidades de diferente tamaño como la sílaba, las unidades intrasilábicas y los fonemas e incluiría la tarea de detectar el extraño, que requiere una comparación y contraste metódico de los sonidos iniciales (aliteración) o finales (rima) de las palabras, centrando la atención en tales unidades; las tareas de aislar los sonidos constituyentes de una sílaba y de combinar los sonidos para formar una palabra; las tareas de segmentación fonémica, en las que se requiere aislar todos los fonemas constituyentes de una palabra, y por último, las tareas de manipulación que implican, no solo la capacidad para analizar todos los sonidos de una palabra, sino además tener la suficiente habilidad con la estructura fonémica de ésta para añadir, suprimir o cambiar de posición cualquier sonido y formar una nueva palabra.

Yopp (1988) examinó los requerimientos cognitivos de las pruebas que habitualmente se utilizan para medir conciencia fonológica mediante un análisis de tareas, encontrando que todas ellas requerían que el sujeto, de alguna manera, manipularan los sonidos del ítem estímulo, por segmentación, combinación o aislamiento de algún sonido constituyente.

En definitiva, se sostiene la necesidad de que el niño disponga de una conciencia fonológica antes de comenzar a leer como predictor del éxito lector (Bradley y Bryant, 1983), pero por otra parte, como señala Cuetos (2011a), las investigaciones al respecto indican que la lectura desarrolla la segmentación fonológica.

Lo ideal es trabajar conjuntamente la segmentación fonológica con la lectura, o lo que es lo mismo, integrar las actividades fonológicas con la lectura, pues cuando se trabajan simultáneamente la segmentación fonológica y la lectura, los progresos en lectura son mucho más notables que cuando se trabajan de manera independiente. Por ello, los resultados de los estudios experimentales muestran que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica y facilita la adquisición de la lectura y la escritura (Schneider, Roth y Ennemoser, 2000; Defior, 2008; Jiménez et al., 1999) y mejora el rendimiento en la ortografía (Cunningham, Perry y Stanovich, 2001; Hooper et al., 2010).

Por otro lado, los trabajos realizados sobre déficit lingüísticos en niños disléxicos señalan que estas personas presentan problemas en la adquisición de la conciencia fonológica, aunque este déficit no se asocie a retraso en el desarrollo intelectual ni derive de falta de experiencia en lectura (Alegría, 2006; Fawcett, 2003; Jiménez et al., 2011; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986).

Este hallazgo permite considerar al conocimiento metafonológico como una variable predictiva de la competencia lectora. Las conclusiones de estos autores se traducen en que los sujetos con dominio metalingüístico cometen menos errores lectoescritores de omisión, sustitución, adición, unión... de palabras, que los sujetos no hábiles en dicha competencia. Esta observación nos advierte de la necesidad de que las habilidades metalingüísticas deben ser enseñadas explícitamente en épocas tempranas al aprendizaje lectoescritor o durante el inicio del mismo como carácter preventivo de problemas en la enseñanza de la lectoescritura en las aulas. Investigaciones posteriores comparten la misma opinión afirmando que el conocimiento fonológico es una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lectura y no es inconsistente con la posibilidad de que el proceso de aprender a leer pueda facilitar el desarrollo de tal conocimiento. Así que podrían existir varias vías para el desarrollo del conocimiento fonológico: una sería aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético, y la otra, la enseñanza explícita de habilidades fonológicas (Hulme et al., 2002). Según esta idea, podríamos decir que existe relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, que ambas variables están relacionadas de forma bidireccional (Wise et al., 2008).

Respecto a las habilidades fonológicas, como hemos señalado en párrafos anteriores, existe gran consenso en la investigación en las últimas décadas en señalar a la conciencia fonológica como el principal factor explicativo del desarrollo lector demostrándose que la relación de la conciencia fonológica y la lectura es recíproca.

Estas relaciones entre conciencia fonológica y lectura se han estudiado a través de métodos correlacionales empleando diferentes formas de evaluación inicial de la conciencia fonológica, como tareas de manipulación silábica, intrasilábica y fonémica (Casillas y Goikoetxea, 2007; Márquez y De la Osa, 2003; Pérez y González, 2004).

Los estudios sobre el desarrollo inicial de la conciencia fonológica que han incluido tareas silábicas y/o de rimas han encontrado que estas habilidades se desarrollan antes que las habilidades de segmentación a nivel fonémico y antes de iniciar la instrucción formal en lectura (Carrillo, 1994; MacLean, Bryant y Bradley, 1987; Márquez y De la Osa, 2003).

En resumen, lo expresado a lo largo del marco teórico nos pone de manifiesto la importancia del desarrollo lectoescritor evidenciado por la multitud de investigaciones que tratan de encontrar aquella variable que sea definitiva en su acceso lectoescritor. Ese reto recae en los investigadores pero con la estimable aportación del trabajo práctico de los docentes.

Tras la finalización de mi trabajo, echando la vista hacia atrás, comparo el nivel de aprendizaje, que ha sido bastante considerable pero, sobre todo, el cambio de actitudes. Cambio de actitudes en los docentes porque todo es posible en educación y también en educación especial, cambio en los padres porque se puede procurar a los hijos una atención normalizada y una exigencia como al resto de los hijos y cambio de actitudes en los niños pero, sobre todo, cambio de sensaciones; en definitiva, incluidos dentro del grupo.

La inclusión en palabras de Ainscow (2005a, 2005b) busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, y precisa de la identificación y la eliminación de barreras que impidan el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.

Ahora tenemos conocimientos para saber cómo hacerlo y las condiciones que lo facilitan y como afirma Ainscow, ya sea a través de la investigación colaborativa de los sistemas escolares como por las redes de comunicación para la promoción de prácticas influyentes (Ainscow et al., 2006) que funcionan como puntos de apoyo fuertes para el cambio (Ainscow, 2005a, 2005b).

5. Programa de desarrollo de la lectoescritura para alumnado con graves problemas de aprendizaje

Tras la revisión teórica sobre el acceso a la lectoescritura y teniendo en cuenta las aportaciones de distintos autores a lo largo de las últimas décadas, vamos a mostrar un programa general de elaboración propia para el aprendizaje de la lectoescritura del alumnado con graves problemas de aprendizaje, para posteriormente, adaptar dicho programa a las características particulares de cada niño.

5.1. Justificación

El programa de acceso a la lectoescritura, que a continuación será descrito, parte de la propia práctica educativa al evidenciar algunos alumnos que, aunque se había intervenido de manera individualizada con ellos, a medida que se iba desarrollando el curso académico se alejaban de los objetivos planteados para esa etapa educativa, produciéndose un desfase curricular cada vez más acusado.

El contenido está diseñado para intervenir tanto en aquellas habilidades que son predictivas y facilitadoras del acceso, como en el desarrollo lectoescritor, propiamente dicho, especificado en los apartados anteriores: desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica y habilidades perceptivas, psicomotoras, cognitivas y socio-afectivas.

Se parte de la lectura como una actividad compleja en la que intervienen múltiples factores, cada uno con un peso específico, tanto en la decodificación o reconocimiento visual de palabras como en la comprensión y en las inferencias textuales, y ésta está determinada por las experiencias previas del niño en relación a la lectura y la escritura.

Se vuelve a dar importancia a la intervención temprana, surgiendo conceptos como preparación a la lectura o “alfabetización emergente”. Este término ya fue usado en las últimas décadas por investigadores y docentes de la educación inicial para designar un nuevo enfoque de la evolución de la lectoescritora considerando todas las manifestaciones de las conductas relacionadas con ella previas al logro de la alfabetización convencional (Sulzby et al., 1989). Por ello, defienden la continuidad del aprendizaje de la lectura que se inicia a partir del desarrollo del lenguaje oral en interacción con los estímulos del medio ambiente alfabetizado, contemplando todas las manifestaciones de las conductas relacionadas con la lectura y la escritura.

El concepto de alfabetización emergente concibe la lectura y la escritura como algo que emerge desde el interior del niño desarrollándose, en mayor o menor grado, según sus experiencias con el lenguaje escrito. Esta postura resalta la importancia de un nutrido ambiente letrado que brinde variedad de oportunidades de interacción con la lectoescritura.

Investigaciones en esta línea muestran que cuando los niños se inician en el aprendizaje de la lectura aportan gran número de habilidades fonológicas, semánticas y ortográficas procedentes de la experiencia del lenguaje oral en la interacción con el entorno (Wolf, Vellutino y Gleason, 2000).

Tras las revisiones de las últimas décadas, especificadas en apartados anteriores sobre las condiciones previas fundamentales para iniciar el proceso de aprendizaje, las aportaciones de los distintos autores abogan por variables precursoras como son: la psicomotricidad, los procesos cognitivos, la velocidad de nombrar, el nivel oral adecuado, las habilidades perceptivas, un desarrollo cognitivo suficiente, la memoria operativa y semántica..., coincidiendo unánimemente con que la conciencia fonológica es el predictor de excelencia más potente en el acceso a la lectoescritura. No obstante y previo a la intervención es conveniente que los docentes estén informados de los conocimientos previos de cada participante así como de su estilo de aprendizaje de manera que pueda ajustarse adecuada y equitativamente la atención prestada a cada discente. En este sentido, Keefe, (1988) (citado en Alonso, Gallego y Honey, 2005) define los estilos de aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responde a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

Además del trabajo desarrollado en el centro educativo, el programa permitirá la colaboración de los padres a lo largo la intervención pues, entendemos que ellos deben estar informados tanto del programa como del proceso de aprendizaje de sus hijos posibilitando esa influencia y determinación en los resultados obtenidos, como argumenta Guevara et al. (2010), en relación a las influencias positivas o negativas que puede generar el entorno familiar en dichos aprendizajes.

Por ello, este trabajo prioriza la importancia de la preparación a la lectura o la alfabetización emergente teniendo en cuenta las posturas actuales sobre su desarrollo, con una finalidad compensadora.

El programa de intervención está dirigido a alumnos con graves problemas de aprendizaje que tienen en común el desconocimiento de la lectoescritura y problemas de lenguaje, además de diferentes características que les impiden

acceder a los contenidos curriculares de su etapa educativa, e incidirá prioritariamente en tres variables interrelacionados como son: la intervención en las condiciones previas para el acceso lectoescritor, el desarrollo del lenguaje y la actuación en la lectoescritura y la conciencia fonológica.

No obstante, es primordial que la mayoría de las tareas en las que el alumnado necesita una atención individual sean desarrolladas en el aula de apoyo y aquellas que no precisen de una intervención específica por parte de la especialista, sean realizadas en su aula de referencia con sus compañeros procurando actuaciones inclusivas. Así, la interacción social de los alumnos con necesidades educativas especiales con compañeros coetáneos les favorecerá a la hora de adquirir conductas prosociales, que no se pueden producir fácilmente en ambientes separados (Berruezo, 2006). En este sentido, Ainscow (2012) indica que trabajar con pedagogías especiales para alumnos con dificultades, segrega y excluye aún más.

Este programa centra principalmente la atención en el desarrollo del lenguaje mediante el uso de intercambios comunicativos, tanto en el entorno escolar como en el familiar, entendiéndose dicho lenguaje como un instrumento que permitirá trasladar la experiencia social del alumnado a un sistema simbólico común (Serra et al., 2013). De ahí el carácter funcionalista del lenguaje y su potencial sociocognitivo pues es el resultado de la interiorización de las habilidades y conocimientos que la cultura pone a su disposición. Asimismo, el lenguaje permitirá desarrollar habilidades personales e interpersonales que favorecerán un integral desarrollo de los participantes, permitiendo así el acceso al conocimiento ya que los niños cuando estructuran correctamente el lenguaje oral, reconocen la estructura del lenguaje escrito logrando una mayor comprensión de textos o historias narrativas (Rugiero y Guevara, 2015).

Teniendo en cuenta estas aportaciones, no cabe duda de que el lenguaje es el principal instrumento de comunicación y su conocimiento y uso favorecerá y posibilitará el acceso y la transmisión del conocimiento y de la información, además de ser el canal básico de vertebración de las relaciones individuales y sociales. De este modo, la lengua no es una simple manifestación de la libertad individual, sino que trasciende los ámbitos personales y se convierte en una herramienta ineludible para la vida en sociedad. De ahí que el desarrollo y uso de lenguaje haya que situarlo en un contexto interactivo.

En las etapas iniciales del aprendizaje lector, la decodificación juega un rol central en la comprensión de textos (Catts et al., 2001), que a su vez, está relacionada con las experiencias que el alumno tiene en relación a la lectura, que son proporcionadas tanto en el entorno escolar como en el familiar, y le

permitirá interactuar con el medio y adquirir vocabulario. Por ello, la relación entre léxico y comprensión lectora es esperable porque un amplio vocabulario aporta una varianza adicional en la comprensión lectora (Protopapas et al., 2012). Por lo tanto, cuantas más palabras familiares posea el lector, más directamente reconocerá el término impreso (Alegría, 1989; Morais, Castro y Kolinsky, 1991; Stanovich, 1989).

En nuestro sistema alfabético, donde la escritura representa la estructura fonológica del habla, los niños necesitan ese principio alfabético para leer. Esto quiere decir que para lograr establecer la relación grafema-fonema y reconocer el sonido resultante de la combinación de grafemas será preciso intervenir en la discriminación entre las letras, atribuirles un sonido y, sobre todo, el dominio de la conciencia fonológica como habilidad metalingüística subyacente al aprendizaje de la lectura.

Por ello, las líneas de trabajo del programa incidirán sobre el aprendizaje de los fonemas así como sobre la capacidad para reflexionar y manipular las subunidades del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas partiendo de las aportaciones de las investigaciones de Treiman (2004) y Bravo (2006). Este conocimiento metalingüístico o metaconocimiento fonológico, es decir, la conciencia fonológica permite reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral y su ausencia explica las dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y escritura (Adams, 1990). Prueba de ello es que el entrenamiento en conciencia fonológica es causa de mejora en la lectoescritura estableciendo esta relación también en sentido inverso (Bradley y Bryant, 1991; Domínguez, 1996b; González, 1996).

Siguiendo el marco teórico desarrollado en el capítulo anterior, no se puede iniciar el proceso lectoescritor sin que los participantes tengan adquiridas unas habilidades básicas, que en ningún momento serán consideradas predictoras del éxito, pero favorecerán su desarrollo como son las referidas a destrezas motoras, perceptivas, memorísticas, reflexivas...

5.2. Objetivos

A continuación planteamos los objetivos a lograr con el programa de acceso a la lectoescritura inicial dirigido al alumnado con graves problemas de aprendizaje.

5.2.1 Objetivo general

Permitir al alumnado comunicarse de manera oral y escrita minimizando el desfase curricular determinado por sus características personales y/o familiares.

5.2.2 Objetivos específicos

1. Desarrollar un lenguaje correcto, facilitando su uso en distintos contextos donde se desenvuelve el discente.
2. Iniciar al alumnado el acceso lectoescritor.
3. Facilitar la conciencia fonológica en el alumnado que posibilite un éxito en el acceso lectoescritor.
4. Actuar en la adquisición de habilidades perceptivas, psicomotoras, cognitivas y emocionales que permitan la mejora lectoescritora.
5. Trabajar colaborativamente con los padres para acelerar la consecución de los objetivos propuestos.
6. Informar a los padres sobre estrategias de enseñanza y proporcionar el conocimiento ajustado del nivel de competencia de sus hijos en relación a los contenidos del programa.
7. Facilitar la intervención pedagógica de los tutores con los alumnos, favoreciendo el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo.

5.3. Contenidos

- 1) El lenguaje oral
 - La expresión oral
 - El vocabulario
 - Las habilidades verbales
- 2) Las habilidades que favorecen el desarrollo lectoescritor
 - Habilidades perceptivas. La discriminación
 - Habilidades psicomotoras. La preescritura
 - Habilidades cognitivas. Razonamiento lógico
 - Habilidades socio-afectivas. Las habilidades sociales
- 3) La lectura
 - Los fonemas y su articulación
 - La formación de palabras
 - La creación de frases
 - La creación de textos
 - La lectura comprensiva

4) La conciencia fonológica

- La segmentación y conciencia fonémica
- La segmentación y conciencia silábica
- La segmentación y conciencia léxica

5.4. Metodología

La metodología a seguir en este programa comparte los principios de la psicología constructivista pues parte de los conocimientos previos del alumno facilitando la construcción de aprendizajes significativos, permitiendo al alumnado establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Para comenzar el diseño y selección de actividades es necesario tener una información real de aquello que el alumno sabe hacer en relación a los contenidos que se van a trabajar y también, conocer el estilo de aprendizaje y la motivación para aprender de cada uno.

La intervención también promoverá situaciones de interacción profesor-alumno donde se produzca un intercambio de información y de experiencias en las que el docente aportará la orientación necesaria en el proceso de aprendizaje en función de las intenciones educativas explicitadas en los objetivos y sistematizadas en las actividades, a partir de la detección de las necesidades. Además, se facilitará que el niño, a su propio ritmo descubra la lectura y sienta la necesidad de expresarse por escrito respondiendo a sus intereses y no a motivaciones externas.

Asimismo, se tendrá en cuenta las peculiaridades de cada alumno y su ritmo de aprendizaje llevando un seguimiento adecuado que permitirá ajustar la intervención en función de los logros obtenidos. Se impulsará igualmente, las relaciones entre iguales y el uso del lenguaje durante el intercambio comunicativo como forma de superación de los conflictos surgidos durante la jornada escolar. Para ello, se organizarán situaciones de aprendizaje que permitan la expresión verbal por parte de los alumnos, en su aula ordinaria y en la de apoyo, la expresión de sus intereses, motivaciones, dificultades y logros obedeciendo a planteamientos inclusivos. Por ello la lectura de cuentos o historias en el aula de apoyo como en la ordinaria puede ser un recurso muy útil para que todo el alumnado se sientan participantes en una actividad común. Otras experiencias que han utilizado una metodología basada en cuentos han obtenido exitosos resultados pues la lectura de cuentos permite mantener la

atención, facilita la motivación y permite la participación superando la pasividad (Imbernón, 2009).

A continuación se detallan las estrategias en el procedimiento a seguir con las personas participantes en el desarrollo del programa lectoescritor y en la intervención con el programa.

En relación a la metodología llevada a cabo con los profesionales y padres que van a intervenir en el programa, especificamos nuestra propuesta:

- a) El procedimiento de desarrollo del programa utilizado con los tutores comenzará con una convocatoria, por parte de la especialista en pedagogía terapéutica y autora de esta investigación, de una primera reunión donde se especificará el propósito del trabajo, los criterios a convenir y la metodología a seguir durante su implementación. Además se presentará la documentación de las tareas a realizar y los instrumentos a cumplimentar para el seguimiento de los participantes, resolviendo las dudas que pudieran manifestarse. Será recomendable que de manera regular, cada quince días, se organicen reuniones de evaluación con el fin de recoger información sobre el proceso formativo de cada niño y cumplimentar los instrumentos (Anexo 11,12 y 13). Además, se facilitará a los tutores las fichas de trabajo de manera detallada y la metodología a desarrollar en el aula ordinaria. En los intercambios comunicativos también se contemplará la conducta desarrollada por cada uno de los alumnos comentando aquellas incidencias relevantes, valorando aquellas que necesiten intervención para minimizarlas. Para ello se suministrará un instrumento (Anexo 15) donde los tutores podrán dejar por escrito aquellas incidencias o conductas a tener en cuenta.
- b) La intervención en el contexto familiar será muy importante pues, el compromiso que mantengan los padres hacia el desarrollo del programa podrá garantizarnos un éxito potencial de los resultados. Por ello, del mismo modo que la actitud del profesorado influirá en el éxito con los niños, la disposición de la familia podrá hacer del aprendizaje de la lectoescritura algo agradable para sus hijos. La actitud de la familia hacia la lectura, la exposición temprana del niño a actividades relacionadas con la misma y la posibilidad de acceso a modelos lectores adecuados afecta y favorece el aprendizaje. El proceso a seguir con los padres comenzará con una primera reunión de coordinación en el centro educativo convocada por la autora, donde también participarán los distintos tutores. En ella se comentará la metodología a seguir para el desarrollo del programa, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo y el trabajo a desarrollar por

parte de los docentes. En esta primera reunión se les presentará el primer bloque de actividades a desarrollar en casa y el instrumento a cumplimentar (Anexo 14), aprovechando para realizar los comentarios pertinentes por parte de todos los asistentes y solucionar las dudas surgidas o los posibles ajustes a las actividades seleccionadas. Tras esa primera reunión, los padres podrán sugerir aquellos encuentros que estimen oportunos. En los alumnos recaerá la responsabilidad de hacer llegar a los padres el material entregado por la especialista y, también, devolver dicho material cumplimentado.

- c) Además de la actuación directa con los niños, el trabajo desarrollado por la especialista en pedagogía terapéutica tendrá una función de coordinación de las intervenciones de los distintos agentes educativos: elaborará y preparará el material a trabajar con el alumnado en el entorno familiar, en el aula ordinaria y en la de apoyo.

En relación a la metodología a utilizar en el desarrollo del programa, la organizaremos en función de los distintos contenidos a trabajar.

- a) En el diseño de las actividades para el desarrollo del lenguaje se partirá de la premisa que “para desarrollar el lenguaje hay que hablar”. Éste será considerado como un instrumento que permitirá trasladar la experiencia social individual a un sistema simbólico común y así convertir en expresable lo que es privado. El lenguaje cumplirá en este trabajo una función sociocognitiva pues permitirá a través de las interacciones, entre iguales y con adultos, reflexionar sobre la decisión adaptativa más adecuada.
- b) Las actividades desarrolladas serán:
- La asamblea, como medio y técnica productiva desde la que se puede trabajar todas las demás áreas del programa a través de conversaciones entre iguales y con los docentes donde se expresan ideas, sentimientos o deseos.
 - La explicación de los trabajos donde deberán verbalizar sobre el procedimiento seguido para realizar la tarea. Los trabajos seleccionados proporcionarán situaciones para la expresión oral.
 - La lectura de los textos con el trabajo de cada fonema permitirá la articulación correcta, el aumento del vocabulario así como la formación exacta de las frases.
- c) Paralelamente al desarrollo del lenguaje y a partir de los resultados de la evaluación inicial se trabajarán aquellas condiciones, especificadas en el

marco teórico, que favorecen el desarrollo de la lectoescritura y que prepararán al alumnado compensando las deficiencias propias de su entorno y de sus características personales. Las tareas se trabajarán tanto en el aula ordinaria, en el aula de apoyo, como en el entorno familiar con la realización de actividades de estructura cooperativa, trabajo grupal e individual.

- d) La enseñanza de la lectoescritura y la conciencia fonológica se iniciará a partir de la opinión de los tutores sobre el momento adecuado para comenzar el programa propiamente dicho. El programa trabajará de manera interrelacionada, todos los contenidos: habilidades que favorecen, desarrollo del lenguaje y lectoescritura y conciencia fonológica. Para ello, se utilizará una metodología activa y participativa con unas actividades significativas para el alumnado y que partan de sus conocimientos previos e intereses personales.

5.5. Actividades

5.5.1. Actividades de lenguaje oral

- Asamblea. Al comienzo de la clase donde se verbalizará experiencias, opiniones... haciendo hincapié en la correcta articulación de las palabras y la elaboración de frases con una adecuada sintaxis.
- Todos los días se preguntará sobre cuestiones triviales del ambiente familiar y, los lunes, sobre lo que se ha hecho durante el fin de semana.
- Lectura de cuentos e historias por parte del docente y respuesta a las preguntas formuladas sobre el argumento o añadir/eliminar elementos de la historia.
- A partir de distintas palabras, con la ayuda de los participantes inventaremos un cuento o una historia donde el alumno deje volar la imaginación y la construya coherentemente.
- Repetición de canciones y poesías con determinados fonemas.
- Repetición y ejecución de órdenes sencillas dentro y fuera del aula.

5.5.2. Actividades habilidades que favorecen el desarrollo lector

Área Perceptiva

- Discriminación y clasificación de objetos atendiendo a distintos criterios.
- Percepción de lo que falta a figuras incompletas, descubrimiento de errores y detalles en láminas.

- Diferenciación y clasificación por el tacto.
- Discriminación de figuras y formas geométricas.
- Separación de la figura-fondo.
- Distinción de situaciones de temporalidad.

Área Psicomotora

- Localización de partes del cuerpo y control segmentario.
- Aplicación de los conceptos espaciales al propio cuerpo, al de otros y a dibujos en una lámina.
- Realización de la oposición digital.
- Dominio de los movimientos de la mano.
- Dominio y coordinación de los movimientos óculo-manuales.
- Dominio y coordinación de los movimientos óculo-digitales.
- Coordinación grafo-manual. Preescritura.
- Repaso y relleno de espacios y líneas.

Área Lingüística

- Comprensión de órdenes.
- Reconocimiento de objetos por su nombre y asignación de nombres a objetos.
- Definición de palabras por su uso y sus características.
- Formación de familias de palabras y sinónimos.
- Explicación del significado de frases y textos.
- Distinción de lo superficial de lo secundario de un relato.
- Empleo de frases en su lenguaje cotidiano con una sintaxis y vocabulario adecuados.

Área Cognitiva

- Recuerdo de lugares dentro-fuera de casa y del centro educativo y figuras e un grabado.
- Repetición dígitos, fonemas y palabras en el mismo orden y en sentido inverso.
- Repetición de canciones, poesías y refranes.
- Enumeración de lo que hace durante la jornada escolar y fuera de ella.
- Realización de recados.
- Realización de tareas sobre conceptos básicos numéricos.
- Solución de puzzles.
- Encuentro de situaciones de igualdad, semejanza y desigualdad entre figuras, palabras o situaciones.

- Descubrimiento de absurdos y seriaciones gráficas y numéricas.
- Dar soluciones prácticas a situaciones concretas.
- Encuentro de la causa-efecto.

Área socio-afectiva

- Identificación de emociones en uno mismo y en los demás.
- Utilización de las habilidades sociales en los intercambios comunicativos: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir por favor...
- Verbalización de las conductas incorrectas y procurando el cambio.

5.5.3. Actividades que favorecen el acceso lectoescritor y la conciencia fonológica

5.5.3.1. La enseñanza de las vocales

El procedimiento que se llevará cabo será:

- Presentación de la grafía de la vocal contingente con su articulación correcta y repetición del gesto y sonido para comprobar que cada niño haya adquirido la posición articulatoria correcta.
- Exposición de dibujos que empiezan y contienen esa vocal. Verbalizaremos todos los dibujos de la ficha y a continuación deben nombrar los dibujos que contienen la vocal en las distintas posiciones seleccionadas por la especialista.
- Identificación-reconocimiento fonémico. Le nombraremos todos los dibujos de la ficha y a continuación se les dirá que rodeen el dibujo que contiene la vocal en las distintas posiciones seleccionadas.
- Identificación y reconocimiento fonémico. Se les pedirá a los alumnos que nombren todos los dibujos de la ficha y a continuación se les dirá que tachen aquel dibujo en el que se repita el sonido de la vocal varias veces.
- Identificación y reconocimiento fonémico. Los alumnos deben nombrar todos los dibujos de la ficha y pintar los que no tienen en su nombre el sonido de la vocal trabajada.
- Discriminación-sustitución fonémica. En la ficha se presentan dibujos asociados por parejas. Pronunciaremos el primer par de palabras que suenan de manera similar y, a continuación se les pedirá que colorean la que la especialista ha nombrado.
- Discriminación visual de la vocal entre vocales tachando aquellas que verbaliza el docente.

- Discriminación visual de la vocal en palabras donde deberá tachar las vocales trabajadas que contienen esas palabras.
- Grafo-motricidad de la vocal. Para afianzar el desarrollo de la grafía se le realizarán las siguientes tareas:
 - Escritura de la vocal incidiendo en la dirección adecuada y la terminación para el enlace. En caso de mostrar problemas para su elaboración se le ayudará con técnica de moldeamiento.
 - Se le dará a cada alumno una ficha donde aparecerá la vocal, a gran tamaño, para que la repase con el dedo, coloree, pique y la reserve.
 - La vocal se troceará y cada niño ha de recomponerla y pegarla correctamente en un folio.
 - Gradualmente iremos disminuyendo el tamaño de la vocal hasta llegar a tamaño normal, variando el trazo de elaboración (trazo seguido, trazo barritas, trazo punteado) donde las repasará hasta que vaya dominando el trazo y la dirección.
 - Realización de la grafía en un papel pautado.

5.5.3.2. La enseñanza de los fonemas y la formación de palabras

El procedimiento para la enseñanza de los fonemas consonánticos y la elaboración de palabras utilizará los siguientes canales sensoriales:

- a) El canal visual para captar, tanto la grafía de la letra como el gesto que la acompaña.
- b) El canal auditivo para recibir el sonido que corresponde a cada fonema.
- c) El cinestésico al acompañar a cada grafema el gesto que lo ha establecido.

Además de facilitar el recuerdo y fortalecer la asociación, esta forma de trabajar requiere una participación muy activa desde las primeras fases de aprendizaje al poner en juego a la vez: la audición, la visión y el movimiento; logrando la participación por parte de los alumnos resultándoles, a la vez, muy motivadora.

En cada fonema trabajado, el alumnado creará palabras con sílabas directas e inversas, uniendo solamente el fonema y las vocales. Tras la enseñanza del siguiente fonema, el procedimiento se comenzará como el anterior: se enseñará el fonema, se elaborarán palabras con ese fonema y después se realizarán las posibles combinaciones.

El orden seguido para la enseñanza de los fonemas será el siguiente: /l/, /p/, /m/, /s/, /d/, /t/; porque obedecen al factor frecuencia permitiendo un mayor número de palabras significativas. Asimismo, la metodología se contempla con una progresión en el aprendizaje en orden creciente de dificultad/decreciente en las ayudas que se ofrecen a los niños (Lebrero y Lebrero, 1996).

El procedimiento a desarrollar será el siguiente:

- Presentación gráfica del fonema articulándolo correctamente y con apoyo gestual. Con este criterio se introduce un sistema de signos que facilitará el recuerdo y el punto de articulación fonético en las primeras fases del aprendizaje cuando la asociación de la letra con el sonido no está aún automatizada. El gesto consonántico se presentará acompañado de su sonido puro, es decir, sin el apoyo vocálico.
- Repetición del gesto con el sonido comprobando si cada niño tiene adquirida la posición articularia correcta del nuevo fonema. Para la enseñanza de la articulación fonética, en caso de ser necesario, podremos seguir el programa de articulación o similares al creado por Ríus (1987) o canciones que contengan el fonema que estamos trabajando. También la lectura de cuentos con ese fonema y las poesías podrán ser un recurso útil.

Un ejemplo del fonema /l/ del programa de Rius

Objetivo: Vivenciar la articulación del fonema /l/

Instrumentos: Boca, espejos, tarjetas

Contenido: Realización del fonema /l/

- Respiramos profundamente, inspirando el aire por la nariz. Colocamos la punta de la lengua detrás de los incisivos superiores y sacamos el aire de forma continuada mientras pronunciamos /l/: |||||
- Mostramos el fonema /l/ y lo pronunciamos enfáticamente.
- Nos apoyamos gestualmente levantando la palma de la mano a la altura de la boca simulando el movimiento de bajada que realiza la lengua para articular el fonema /l/.
- Nos miramos al espejo y colocamos la lengua detrás de los incisivos, subimos la mano y bajamos, al mismo tiempo la lengua y la mano pronunciando el fonema.
- Cantamos alguna canción cuyo estribillo sea la, la, la, la...
- Juego de las tarjetas: Presentamos a los niños tarjetas con dibujos donde el fonema esté en distintas posiciones:

/l/ posición inicial	/l/ posición media	/l/ posición final
luna	pelo	dedal
lobo	melón	miel

- Juego de la discriminación auditiva del fonema /l/.
 - ❖ juego del veo-veo
 - ❖ nombres de niños/as que tengan el sonido /l/
- Discriminación visual del grafema correspondiente al fonema /l/. mostramos a los alumnos palabras que contengan el fonema:
 - ❖ Grafema entre otros grafemas
 - ❖ Grafema en palabras
 - ❖ Grafema entre imágenes
- Grafo-motricidad del fonema. Para facilitar la realización de las grafías seleccionamos los siguientes ejercicios:
 - Le damos a cada alumno un folio donde estará escrita en tamaño muy grande la grafía para que la repase con el dedo, la coloree, la pique y la reserve.
 - Recortará la grafía reservada en trocitos para que después la recomponga y la pegue en un folio.
 - Los niños realizarán la grafía en papel pautado comenzando con un tamaño muy grande donde deberá repasar con rotulador y posteriormente con lápiz. A medida que vaya afianzando la escritura correcta se irá disminuyendo el tamaño de las letras.
- Identificación y reconocimiento fonémico mediante las siguientes actividades:
 - El alumno deberá nombrar todos los dibujos de la ficha y, a continuación, pronunciará lentamente los dibujos en los que aparezca el fonema en las distintas posiciones que el docente haya seleccionado.
 - Nombrará todos los dibujos de la ficha y, a continuación, rodeará o pintará los que contengan el fonema.
 - Nombrará todos los dibujos de la ficha y, a continuación, tachará el dibujo que tenga más de una vez el sonido.
- Discriminación-sustitución fonémica. Se le mostrará a los alumnos un folio con dibujos dispuestos por parejas. Se nombrará el primer par de palabras,

por ejemplo “mulo-muro” y, a continuación, el docente nombrará una de ellas que deberá ser coloreada por el alumno. Se operará igual con el resto de pares.

- Una vez que comprobamos que el niño reconoce la grafía y el gesto-sonido pasaremos a presentar este sonido puro con las cinco vocales pronunciándoselas enfáticamente.
- Dividiremos la pizarra o un folio en tres partes. En la primera casilla se escribirá la grafía del fonema en tamaño grande; en la segunda casilla se escribirán las vocales verticalmente y la tercera casilla estará vacía. Cada niño emitirá el fonema con el apoyo gestual pronunciando enfáticamente mientras nosotros trazamos una línea desde el fonema hasta la vocal /IIIII/ /aaaaa/----- la. Terminada la articulación el alumno escribirá la sílaba en el casillero vacío.
- Grafo-motricidad de las sílabas y palabras para que las puntee, repase y copie.
- Con el alfabeto manual de letras móviles de madera, formará las palabras que la especialista verbalice. Una vez construida correctamente, la escribirá en su libreta.
- Segmentación silábico-fonémica. El folio aparecen dibujos y a pie de dibujo un rectángulo con tanta filas como sílabas tiene la palabra que lo denomina. Los niños deberán escribir en cada casilla las distintas sílabas hasta formar la palabra completa y al término verbalizarla ayudándose de una palmada para cada sílaba.
- Presentada la palabra, el alumno deberá añadir, eliminar y/o intercambiar fonemas o sílabas para formar otra palabra nueva.
- Dominado el ejercicio anterior se realizará el análisis de las sílabas y el recuento de los fonemas que lo componen. Pediremos al niño, en la palabra que escuche, que señale los fonemas que la compone. Dependiendo del nivel lectoescritor del alumno, se podrán incorporar con el mismo mecanismo la enseñanza de las sílabas inversas.
- Se escribirá en la pizarra numerosas palabras pidiéndole que vaya tachando la que se nombran.
- El alumno saldrá a la pizarra para realizar un dictado de las palabras trabajadas. Posteriormente se realizará el dictado en el folio sobre papel pautado y, a continuación, su lectura comprensiva.

Terminada esta fase de enseñanza del fonema y elaboración de palabras, los alumnos que hayan conseguido los objetivos propuestos pasarán a la fase de elaboración de frases.

5.5.3.3. La enseñanza de frases

Con el vocabulario adquirido, se les iniciará en la construcción de frases cortas y sencillas. El procedimiento seguido será el siguiente:

- Se le presentará al alumnado una lámina con un dibujo y debajo de la representación gráfica, la frase escrita que alude al significado del dibujo. Se le leerá la frase varias veces enfatizando y articulando correctamente.
- Se le pedirá que visualice el dibujo y lea la frase.
- La misma frase se le presentará de manera desordenada introduciendo cada palabra en una casilla, para que la ordene y después la lea para comprobar si está bien elaborada. En caso afirmativo, deberá pegarla, ordenada, en un folio. Después deberá escribir la frase en el papel pautado controlando el tamaño, la direccionalidad y la terminación para procurar los enlaces.
- Aprovechando la repetición de la frase, se realizará la lectura comprensiva siendo punto de partida para hablar sobre otros temas relacionados con la frase o con el dibujo.
- Discriminación visual. Se le dará al alumno un folio donde habrá palabras, además de las que conforman la frase, para que rodee con un círculo las palabras que componen su frase.
- Se le mostrará la frase realizada con alguna palabra olvidada, para que la complete.
- Se le nombrará al niño una frase y deberá repetirla e identificar cada una de las palabras que la compone. Después deberá buscar en el alfabeto manual y formar cada una de las palabras hasta reproducir la frase.
- A partir de la frase se le pedirá que combine a su antojo los elementos léxicos para reelaborar otra frase distinta pero con el mismo significado. Dependiendo del nivel del alumno se le pedirá que la reelabore pero con distinto significado.
- Teniendo en cuenta las palabras trabajadas, deberá formar frases nuevas y escribirlas en el papel pautado. En caso de necesitar apoyo visual, podrán hacer uso del alfabeto manual.

- Dictado de frases donde podrá sustituir una palabra por otra o distribuir el orden según preferencia.
- Gradualmente se irán incorporando otras frases a medida que se vaya interiorizando el proceso de elaboración.
- Aquellos más aventajados podrán elaborar frases de forma espontánea.

5.6. Recursos

5.6.1. Recursos humanos

Los recursos humanos que se utilizarán en dicho programa serán principalmente los tutores docentes que intervendrán directamente con los alumnos participantes en el centro educativo, los padres y madres de cada uno de los niños y la especialista en pedagogía terapéutica y autora de este trabajo de investigación.

1. Los profesores tutores de los niños que estén dispuestos a colaborar en el desarrollo y evaluación del programa.
2. Los padres y madres de cada uno de los participantes que previamente ratificarán su compromiso de colaboración en el desarrollo del programa llevando a cabo las intervenciones con sus hijos tal y como se especificará en la documentación que la especialista entregará para cada semana o quincena.
3. La autora de la investigación que trabajará coordinadamente con padres y tutores y de manera individualizada con cada uno de los alumnos.

5.6.2. Recursos materiales

El material con el que se va a trabajar para realizar las tareas será recopilado de distintas publicaciones del mercado, el cual se seleccionará a partir de las necesidades del alumnado tras la evaluación inicial y de los contenidos del programa.

5.6.3. Recursos de infraestructura

El desarrollo del programa se realizará tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo, así como también en el entorno familiar.

En el aula ordinaria, cada alumno, en colaboración con su tutor y dentro de una actuación inclusiva, llevará a cabo las actividades y orientaciones prescritas

por la especialista. Muchas de esas actividades se trabajarán de modo cooperativo.

En el aula de apoyo, la especialista intervendrá de manera individualizada sobre aquellos contenidos de mayor dificultad y que exigen una atención más constante, o aquellos que impliquen verbalizaciones; que trabajados en el aula ordinaria impedirían la dinámica de la clase.

En el entorno familiar, los padres y madres deberán trabajar las tareas seleccionadas y cumplimentar las fichas de seguimiento y control del trabajo de su hijo.

5.7. Temporalización

El programa de acceso a la lectoescritura será desarrollado durante un curso académico.

5.8. Evaluación

El Joint Committee (1988) entiende la evaluación como un enjuiciamiento sistemático sobre el valor o mérito de un objeto, para tomar decisiones de mejora. Esta definición nos lleva a una concepción procesual de la propia evaluación y no referido exclusivamente al producto sino que se extiende al mérito, es decir, a los condicionantes de diversa índole que han intervenido en el proceso.

La evaluación se conceptualizará como un proceso dinámico, continuo, criterial y sistemático, enfocado hacia los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

Ésta, estará dirigida hacia la eficacia posibilitando la acción docente. Asimismo, se diseñarán los instrumentos de evaluación de manera flexible para que puedan ajustarse y modificarse en función de las necesidades y de las características del alumnado; vinculándose tanto a los referentes y criterios de evaluación como a las circunstancias propias de cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de evaluación se contempla un carácter cooperativo, en cuanto que afecta a un conjunto de personas (alumnado, profesores tutores y padres y madres de alumnado participante) cuya participación activa en las distintas fases del proceso mejoraría el desarrollo de éste y de sus dificultades.

La evaluación será sistemática, integral y continua, evaluando cada una de las partes del proceso. También será flexible, pues se llevará a cabo con la suficiente agilidad para ajustar la intervención al proceso de aprendizaje de cada participante. No obstante, en el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso no sea el adecuado, se establecerán las pertinentes medidas de refuerzo.

5.8.1. Fases de la evaluación

5.8.1.1. Evaluación Inicial

Se realizará de manera previa a la implementación del programa pues consiste en la recogida de datos en la situación de partida y será imprescindible para decidir la línea de intervención con el alumnado y para valorar el éxito potencial del programa.

Esta evaluación nos ayudará a conocer a los discentes y comprobar el nivel en se encuentran así como los conocimientos previos que poseen, sirviendo como un instrumento de ajuste.

5.8.1.2. Evaluación Formativa

Consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza.

Esta evaluación es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permitirá la toma de decisiones para la mejora de la intervención regulando el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajustando las condiciones pedagógicas en función de las necesidades de los alumnos.

La evaluación formativa constituirá un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas de los tutores, y también de los padres, convirtiéndose en un elemento de reflexión para la mejora. Por ello, proporcionará datos para ayudar a mejorar y proveerá información para ser comunicada a los diversos agentes educativos y al alumnado.

5.8.1.3. Evaluación sumativa

Consistente en la recogida y valoración de los datos tras finalizar la intervención con los alumnos participantes en el programa de acceso a la lectoescritura. Con ella, podremos determinar los niveles de rendimiento

estableciendo un juicio final y global del proceso finalizado y sobre el cual se emitirá una valoración terminal.

Contestará a las preguntas sobre lo que el alumnado aprendió con una mirada retrospectiva valorando lo sucedido desde el final del proceso.

5.8.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos utilizados para la recogida de información a lo largo del programa se estructurarán en función de los distintos momentos o fases de la evaluación mencionadas, así como atendiendo al principio de triangulación.

En el estudio empírico de esta tesis doctoral se muestran detalladamente los instrumentos utilizados para la evaluación del programa, así como los destinatarios de los mismos.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

Introducción

En la primera parte de esta tesis doctoral se ha realizado una revisión teórica de los modelos explicativos del desarrollo de la lectoescritura, de los factores predictores y facilitadores en su adquisición, de los procesos cognitivos implicados en la lectura y de las condiciones previas al acceso lectoescritor. En función de todo ello, se ha expuesto un programa de intervención para el desarrollo de la lectoescritura, de diseño propio, para alumnado con graves problemas de aprendizaje.

Una vez diseñado el programa general de intervención, el estudio de campo de esta investigación, de acuerdo con el ciclo de intervención educativa (García Sanz, 2012), se ha centrado en evaluar el diseño del programa; adaptar el mismo a las características individuales de cada discente; desarrollar la intervención, analizando y reorientando el progreso de los niños; y valorar los resultados de aprendizaje en lectoescritura de cada alumno, en función de su punto de partida.

Es importante destacar que esta investigación evaluativa se realiza dentro de un estudio de casos en el marco de la investigación-acción, por lo tanto se trata de un estudio muy contextualizado en donde lo que se pretende es resolver un problema en una realidad educativa concreta con situaciones muy específicas, por lo que no se busca la generalización de los resultados y por lo tanto, la representación muestral no se ha considerado relevante.

De acuerdo con lo expresado en el marco teórico de esta tesis doctoral, en el primer apartado de este estudio empírico se muestran los objetivos de los que se partió en la investigación. En el segundo apartado se exponen los aspectos relacionados con la metodología empleada en la misma, especificando los participantes, los instrumentos de recogida de información, el método de investigación, el procedimiento de la misma y las técnicas de análisis de datos empleadas. En el tercer y último apartado del estudio empírico se presentan los resultados de la investigación, los cuales se muestran en función de los objetivos planteados en la misma. Asimismo, dado que la finalidad de este trabajo no es la comparación del alumnado participante, sino resolver los problemas específicos de cada alumno, ayudándoles a que puedan acceder más fácilmente a la lectoescritura, los resultados de cada objetivo se indican de manera individualizada para cada niño.

1. Objetivos de la investigación

Para la realización de esta tesis doctoral planteamos un propósito general concretado en varios objetivos específicos, que a continuación detallamos.

1.1. Objetivo general

El objetivo general de la investigación ha sido diseñar, implementar y evaluar un programa de acceso a la lectoescritura dirigido a un número reducido de alumnos con graves problemas de aprendizaje.

1.2. Objetivos específicos

1. Diseñar un programa general de acceso a la lectoescritura para niños que muestran graves problemas en su adquisición.
2. Valorar el diseño del programa y el punto de partida de éste para asegurar, en la medida de lo posible, su éxito potencial.
3. Analizar las características individuales de los niños con el fin de ajustar el programa al perfil específico de cada uno.
4. Implementar el programa y analizar la adecuación del mismo durante su desarrollo, evaluando formativamente el progreso de los niños.
5. Analizar las mejoras producidas en los niños tras la aplicación del programa así como optimizar la intervención para futuras aplicaciones.

2. Metodología

En este apartado incluimos los participantes en la investigación, los instrumentos de recogida de información, el método, el procedimiento y las técnicas de análisis de datos utilizadas.

2.1 Participantes

En la investigación han participado tres colectivos: alumnado, familias y docentes de los niños. Además, para la validación del programa de intervención y de los instrumentos utilizados no estandarizados también ha participado profesorado universitario.

2.1.1. Alumnado y familias

La selección de la muestra del alumnado se realizó en un centro concertado cuya razón para llevar a cabo dicha intervención obedeció a que la autora de la investigación trabajaba en el centro como profesora especialista en pedagogía terapéutica y durante los dos años precedentes a la investigación con la

metodología utilizada para la enseñanza de la lectoescritura, no obtenía resultados positivos.

La muestra quedó configurada por tres alumnos de primer ciclo de Educación Primaria que no habían adquirido la lectoescritura y necesitaban una metodología más específica que incidiera de manera sistemática en aquellas áreas y lagunas que, debido a las características personales y/u orgánicas, les impedía su acceso.

Los criterios para la selección de los alumnos fueron los siguientes:

- No haber adquirido la lectoescritura.
- Después de intervenir con ellos en cursos anteriores seguir mostrando graves problemas para su adquisición después de intervenir con ellos en cursos anteriores.
- Haber encontrado los profesores tutores serias dificultades para que pudieran seguir el ritmo del resto del grupo de aula.

Los tres alumnos componían una muestra bastante heterogénea, pues cada uno de ellos poseía un nivel distinto de desarrollo cognitivo, lingüístico y motor. A pesar de las diferencias, coincidían en presentar problemas en el acceso a la lectoescritura, dificultades de lenguaje tanto expresivo como comprensivo y un gran desfase curricular con respecto a su grupo de aula. Por ello, ninguno había adquirido la lectoescritura a la edad adecuada, cumpliendo así los requisitos para su selección como muestra participante principal en la investigación.

Seguidamente, se presenta información sobre las características particulares de cada niño y sus familias, conocida por la investigadora antes de comenzar el estudio.

2.1.1.1. Alumna 1: Elisa

El primer caso es una niña, a la que ficticiamente denominaremos Elisa, que tenía 9 años y medio cuando se inició la investigación. Estaba escolarizada en tercer curso de Educación Primaria y diagnosticada de hipomelanosis de Ito con retraso mental ligero, problemas de hiperactividad y déficit de atención, además evidenciaba bastantes problemas para seguir el ritmo de su grupo de aula. Anteriormente estuvo matriculada en varios centros educativos manifestando graves problemas de conducta desadaptativa y aislamiento.

Mostraba risa inmotivada, verborrea con taquilalia y ecolalia con conversaciones incoherentes en el trato con los demás y alteraciones

articulatorias. En el desarrollo de la interacción verbal utilizaba frases muy cortas, detectándose problemas en la articulación de palabras, con un lenguaje inteligente pero sin consciencia temporal.

Presentaba familiaridad en el trato con los demás pero era incapaz de mantener la atención y desarrollar habilidades sociales para mantener una conversación coherente.

En las actividades en el aula se mostraba incompetente para interactuar con sus iguales, interrumpiendo continuamente a los demás compañeros con llamadas de atención y, aunque fuera contradictorio, interactuaba preferentemente con las personas antes que con juguetes u otros objetos.

Desde el comienzo de su escolaridad recibió apoyo psicopedagógico en gabinetes privados para minimizar esas conductas disruptivas.

El núcleo familiar de la niña estaba compuesto por cinco miembros, siendo ella la más pequeña de los hermanos, con una diferencia de edad de 15 y 13 años respectivamente. El nivel sociocultural era medio, aunque económicamente alto, lo que le permitía la asistencia a centros privados de atención psicopedagógica.

La familia vivía en una población alejada del centro educativo, elegido para evitar que la conducta de su hija pudiera ser vista por personas conocidas, por ello, en su población la niña no se relacionaba con niños que no fueran familia directa y/o conocieran sus características.

Los padres atribuían los bajos rendimientos académicos y los problemas de adaptación al entorno a la incompetencia de los especialistas que durante años habían intervenido con su hija. Este hecho dejaba patente las diferencias de opinión entre éstos y los docentes, sobre todo en cuestiones relacionadas con las metodologías didácticas empleadas en el aula. Por ello, las relaciones tutora-padre no fueron gratas, valorando de manera muy crítica la intervención de los docentes con la niña. La madre adoptó en esa situación una postura neutral sin expresar su opinión al respecto.

Los progenitores, sobre todo el padre, no aceptaban el problema de la hija, manteniendo unas expectativas bastante alejadas de sus posibilidades, señalando a todo el personal docente, como causante del bajo rendimiento de la niña.

En relación al programa de intervención lo recibieron con agrado pues vieron una estrategia individualizada para intervenir con su hija, situación que favoreció el grado de colaboración y compromiso permanente durante todo el curso.

2.1.1.2. Alumna 2: Teresa

El segundo caso objeto de estudio es una niña con 7 años y 5 meses, a la que hemos denominado Teresa.

Cuando se llevó a cabo la investigación estaba escolarizada en segundo curso de Educación Primaria, con diagnóstico de epilepsia, retraso leve y problemas de articulación.

Durante su historia escolar la niña mostraba problemas de conducta adaptativa que le impedían la dinámica normal. Esta fue la causa por la que los padres la cambiaron del centro en el que estuvo cursando Educación Infantil.

Vivía en un ambiente de sobreprotección creado por los padres para evitarle la repetición de crisis epilépticas que la niña utilizaba para hacer lo que le apetecía, impidiendo así la creación de habilidades de autonomía personal y desarrollo normal.

Estaba bien adaptada e integrada en su grupo de aula, manifestando conductas infantiles como llevar su muñeca a la escuela y sentarla a su lado. La tutora adoptaba con frecuencia conductas de sobreprotección, evitando también, en gran medida, la producción de conductas de autonomía e independencia.

Teresa mostraba coherencia en la conversación aunque con una limitación en la conducta verbal expresiva. Su vocabulario era escaso mostrando poca capacidad para asignar nombres a objetos. A nivel social no tenía problemas de aislamiento relacionándose con normalidad.

Su familia estaba compuesta por tres miembros con un nivel sociocultural bajo, aunque económicamente medio, lo que le permitía asistir a algunas sesiones logopédicas. Durante el tiempo que la madre y el padre estaban trabajando, Teresa se quedaba al cuidado de los abuelos maternos, potenciando su sobreprotección y caprichos.

Los padres mostraban bastante disconformidad con las directrices de la educación de su hija: la madre sobreprotectora y el padre, de fuerte carácter, manifestaba su rechazo a que la niña pasara tanto tiempo en casa de los abuelos. Esta opinión se recogió en una reunión con los padres donde sólo acudió la madre.

2.1.1.3. Alumno 3: Rubén

El tercer y último caso lo conforma un alumno, al que denominaremos Rubén, que en el momento de la investigación cumplió 7 años.

Cuando realizaba el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil y fue diagnosticado con problemas de aprendizaje y dificultad en el lenguaje expresivo, con graves complicaciones de salud relativos al sistema inmunológico.

Los primeros cuatro años de vida el niño no asistió a ningún Centro de Atención a la Infancia ni de Educación Infantil. Pasó la mayor parte del tiempo ingresado en un centro hospitalario de Barcelona y/o en su casa, en reposo y bajo estricta vigilancia de la familia.

Durante los primeros años de vida, los padres no permitían que jugara ni se relacionara con otros niños para evitar contagios, lo que le ocasionó graves problemas de interrelación con sus iguales y de absentismo que, posiblemente le agudizaron las dificultades para la adaptación y el aprendizaje, resultándole por ello más difícil conseguir los objetivos propuestos.

Algunas de las causas de la ausencia a clase eran los frecuentes viajes a Barcelona para chequeos y controles periódicos, aunque los padres nunca especificaron la enfermedad que padeció Rubén.

Comenzó el primer curso de Educación Primaria con asistencia discontinua a clase que le influyó negativamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, causándole un sentimiento de frustración al no poder seguir el ritmo de su grupo de aula.

Terminó el primer curso de Educación Primaria sin adquirir los objetivos y fue matriculado en el segundo curso. El bajo rendimiento y los problemas de lenguaje que evidenció el alumno alertó al tutor, que solicitó al responsable de la Unidad de Orientación un estudio en profundidad.

Rubén desarrolló el lenguaje a la edad de 2 años y 6 meses, con un habla ininteligible, conversación coherente pero muy simple, aunque de forma no espontánea. Mantenía problemas en la comunicación, careciendo de interés para expresar sus deseos y/o sentimientos. Su lenguaje evolucionaba lentamente utilizando una jerga peculiar e infantil con frases muy cortas.

El nivel sociocultural de la familia era bajo, aunque económicamente medio alto, lo que le permitía la asistencia médica en un centro fuera de la provincia. Los padres tuvieron que soportar durante algunos años los continuos ingresos de su hijo en el hospital, situación que la madre llevó de manera discreta, no facilitando ningún informe médico sobre la causa del ingreso o de la enfermedad.

Al comienzo de la investigación el núcleo familiar estaba compuesto por los padres y el niño, pero durante la intervención la madre dio a luz una niña, hecho que Rubén asumió con desagrado, desarrollando conductas agresivas y

regresivas tanto en el centro como en el entorno familiar, sobre todo con la madre.

La familia desde la detección de la enfermedad de su hijo, desarrollaba una actitud muy sobreprotectora con el niño, impidiéndole la realización de conductas autónomas mediante la anticipación a sus deseos y usando un lenguaje infantil con palabras inventadas para designar determinados objetos, que el niño adquirió y utilizó en su lenguaje espontáneo.

La madre mostró recelo hacia el programa por miedo a que el niño recayera a causa de exceso de trabajo. Además, la disconformidad que expresó Rubén sobre el trabajo a realizar determinó que su progenitora acudiera al centro para comprobar el ritmo del trabajo exigido. En las reuniones que se organizaron con las familias sólo acudió la madre.

2.1.2. Profesorado de los niños

2.1.2.1. Profesores tutores

Los profesores tutores que participaron en el programa de acceso a la lectoescritura inicial impartían docencia en los cursos 2º y 3º de Educación Primaria.

El profesorado acogió esperanzado la metodología de enseñanza planteada y la dirección del centro se comprometió a facilitar los recursos necesarios para colaborar con la investigación.

Los respectivos tutores dejaron patente el malestar que les produjo obtener un rendimiento tan bajo con este alumnado, por ello recibieron el programa de acceso a la lectoescritura con agrado pero exigiendo que el ritmo del programa no ralentizara la dinámica en el aula ordinaria y además, se les suministrara, con bastante antelación, las actividades y contenidos a trabajar en el programa de manera que pudieran combinarlo con la metodología llevada en su aula.

Los tutores debieron ajustarse a los siguientes criterios:

- Estar dispuestos a incluir la metodología del programa de acceso a la lectoescritura en sus aulas.
- Seguir las sugerencias y orientaciones de la investigadora en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Disponer de tiempo para reuniones sistemáticas de seguimiento y evaluación del programa.

Los docentes tenían en el centro una situación laboral definitiva y en relación a la implicación en la investigación, como se ha dicho, manifestaron gran interés en la aplicación del programa ante la necesidad de una propuesta metodológica que facilitase el acceso a la lectoescritura en estos niños, considerando las dificultades encontradas hasta el momento para conseguirla.

Tutora de Elisa

La tutora, con experiencia profesional en Educación Primaria, tuvo bastante dificultad para conectar con las necesidades de la alumna. Nunca mostró inconveniente en que incidiéramos con una metodología específica y aceptó con optimismo las orientaciones recibidas y el trabajo administrado durante la implementación del programa.

Tutora de Teresa

La tutora mantuvo con la alumna una actitud sobreprotectora, conducta que reforzó la ya sobreprotección que mantenían por parte de los padres. En la intervención con la niña mostró una actitud muy condescendiente aunque puso en práctica en su aula, el trabajo y las sugerencias que recibió por parte de la especialista en pedagogía terapéutica.

Tutor de Rubén

El tutor del niño es el que aportó más sugerencias a la hora de intervenir con el mismo, manifestando mayor grado de compromiso e interés por conseguir el acceso lectoescritor.

Recibió las aportaciones de material y orientaciones metodológicas como estrategias para mejorar el rendimiento académico de su alumno, complementándolas con la intervención que ya realizaba con Rubén en su aula.

Mostró mucho interés en el programa con el fin de disminuir el desfase curricular que presentaba el niño con respecto a su grupo de aula, gustándole combinar las aportaciones de la especialista en pedagogía terapéutica con las suyas propias, aplicando algunas intervenciones con la totalidad del grupo.

2.1.2.2. Profesora de Pedagogía terapéutica

La autora de esta investigación, con destino definitivo en el centro, trabajó con las alumnas Elisa y Teresa en el aula de apoyo durante cursos anteriores y en

el curso académico en el que se implementó el programa se incorporó el alumno Rubén.

Comprobó que el rendimiento lectoescritor no aumentaba en estos alumnos con las distintas estrategias metodológicas utilizadas, por lo que realizó una revisión bibliográfica en torno a la adquisición lectoescritora e investigó sobre otras metodologías que pudieran satisfacer el acceso a la lectoescritura.

Los resultados de la actualización bibliográfica plantearon la conveniencia de dar un giro a la metodología usada hasta el momento.

2.1.2.3. Validadores del programa de intervención y de los instrumentos de recogida de información

En este apartado se especifica la selección del profesorado que participó en la investigación validando el programa de acceso a la lectoescritura, así como los instrumentos de recogida de información no estandarizados.

1. Validación del programa. Los expertos participantes fueron cuatro: los tres profesores tutores, una profesora universitaria, experta en Educación Inclusiva y una profesora, especialista en Metodología de la Investigación Educativa.
2. Validación de los Instrumentos de recogida de información (Anexos del 18 al 31). Los participantes en la obtención de la validez de contenido de los instrumentos de recogida de información, mediante el procedimiento interjueces, fueron nueve profesionales: cinco expertos en Pedagogía Terapéutica, dos en Psicología, una en Audición y Lenguaje y una en Metodología de la Investigación Educativa.

2.2. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos y técnicas de recogida de información fueron dirigidos a clarificar, responder e informar en relación a los objetivos de investigación planteados con la aplicación del programa (Latorre, 2003).

Dichos instrumentos seleccionados fueron variados, útiles, fiables y válidos, puesto que su adecuada selección determinó el tipo, la calidad de la información recogida y las posibilidades de análisis y síntesis de los datos recopilados; además fueron elegidos atendiendo al principio de complementariedad metodológica (Cook y Reichardt, 1986), donde se combinó la elección de instrumentos cualitativos y cuantitativos, todos ellos adaptados al tipo de colectivo dirigido.

A continuación, presentamos los instrumentos utilizados para la recogida de información, tanto estandarizados como de elaboración propia, en función del momento de su utilización, de acuerdo con el Ciclo de Intervención Socioeducativa propuesto por García Sanz (2012).

2.2.1 Evaluación Inicial

Cuestionario de evaluación inicial del programa de acceso a la lectoescritura

Este cuestionario fue cumplimentado por todos los docentes participantes en la implementación del programa y tenía como finalidad realizar la valoración del diseño en relación a tres dimensiones: utilidad, estructura y viabilidad del programa de intervención.

El cuestionario diseñado incluye 31 ítems cerrados con una escala tipo Likert de 5 grados y una pregunta final abierta en la que existe la posibilidad de realizar abiertamente cualquier comentario sobre cuestiones relacionadas con el contenido o formato del mismo (Anexo 1).

Cuestionario sobre la situación, actitud y conducta del niño/a en el hogar

Este instrumento de recogida de información fue dirigido a padres y madres y se realizó con el fin de recoger información del alumnado participante que permitiera ajustar el programa a sus características personales, hábitos, conductas en la unidad convivencial y rendimiento académico.

El cuestionario en su diseño combina ítems cerrados, con una escala tipo Likert de 4 grados, e ítems abiertos, permitiendo que en éstos, los padres expusieran abiertamente sus opiniones sobre las preguntas realizadas en los distintos bloques: datos personales, familiares y de escolarización, salud y hábitos de higiene, convivencia y actitud ante el juego y rendimiento académico. Además, tras cada bloque existe la posibilidad de realizar abiertamente cualquier comentario sobre su contenido (Anexo 2).

Cuestionario del proceso de aprendizaje del alumno/a en el centro educativo

Este cuestionario dirigido a los profesores tutores de los alumnos y a la especialista en pedagogía terapéutica, se estructura en distintos bloques de contenido que recogen aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje, la actitud y conducta en el aula, los hábitos y conductas en actividades grupales y la actitud y conducta en situaciones de juego, mediante preguntas

formuladas de respuestas abiertas y cerradas. Además, tras cada bloque, existe la posibilidad de realizar abiertamente cualquier comentario sobre el contenido del mismo (Anexo 3).

Registro para la valoración del Estilo de Aprendizaje

Este registro analiza las diferencias individuales de los estudiantes en distintas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el estilo de aprendizaje del alumnado. Fue cumplimentado conjuntamente por todo el profesorado que de manera directa trabajó con el alumnado (tutores y especialista en pedagogía terapéutica).

En él las dimensiones a evaluar son las siguientes:

1. Condiciones físico-ambientales.
2. Preferencia de agrupamientos para realizar las tareas escolares.
3. Refuerzos más positivos para aprender.
4. Nivel de atención.
5. Estrategias empleadas para la resolución de tareas.

El instrumento incluye ítems con una escala tipo Likert de 5 grados, organizados en distintas dimensiones, existiendo la posibilidad al término de cada dimensión de realizar cualquier observación, así como a la finalización del registro (Anexo 4).

Registro para la valoración de las habilidades que favorecen el desarrollo de la lectoescritura

El instrumento se diseñó y utilizó para la evaluación de las habilidades de los alumnos en las distintas áreas que se consideraba que estaban directamente relacionadas con el desarrollo de la lectoescritura: perceptiva, psicomotora, lingüística, cognitiva y socio-afectiva.

Se trata de un registro de observación que cumplimentaron los tutores y la especialista en pedagogía terapéutica, donde se requería que el alumnado realizase una serie de actividades (tanto en el aula de apoyo como en su aula ordinaria) relacionadas con las áreas a evaluar, que consisten en la realización de lotos fonéticos, conversaciones espontáneas o sugeridas, actividades diseñadas a propósito para realizar la valoración y producciones del alumnado facilitadas por los respectivos tutores.

Dichas área contemplan distintas dimensiones:

- Área Perceptiva: percepción visual, percepción auditiva, percepción táctil y percepción espacial general.
- Área Psicomotora: Movimiento y coordinación general, hábitos de independencia, esquema corporal, coordinación manual y coordinación grafo-manual.
- Área Cognitiva: Memoria visual, memoria verbal numérica y significativa, cálculo y razonamiento abstracto.
- Área Lingüística: Comprensión verbal y razonamiento verbal.
- Área Socio-afectiva: Desarrollo emocional afectivo y desarrollo social.

La intensidad de la observación se registró mediante una escala tipo Likert de 5 grados. Además, tras cada área, se posibilitó realizar abiertamente cualquier comentario sobre la misma (Anexo 5).

Registro para la valoración de la adquisición de la conciencia fonológica

Este instrumento permitió facilitar la valoración de los conocimientos previos del alumnado sobre conciencia fonológica. Se cumplimentó por los tutores y la especialista en pedagogía terapéutica a partir de actividades diseñadas a propósito para realizar dicha valoración.

La escala se organiza atendiendo a las siguientes dimensiones:

1. Segmentación y conciencia fonémica.
2. Segmentación y conciencia silábica.
3. Segmentación léxica.

La observación se registró a partir de una escala numérica con una graduación en la valoración de 1 a 5. Tras cada dimensión, se pueden realizar las consideraciones que se crean oportunas en relación a las mismas (Anexo 6).

Test de Conceptos Básicos (Boehm, 1979)

Se trata de un instrumento ya estandarizado, concebido para detectar errores y lagunas en los conceptos básicos de los alumnos en las primeras etapas de la escolaridad.

El mecanismo consiste en anotar en la hoja de respuestas los conceptos que el niño no ha adquirido. La prueba la administró la profesora de pedagogía

terapéutica, autora de este trabajo de investigación, a los alumnos participantes, anotando en el registro que se adjunta en dicha prueba, las respuestas obtenidas (Anexo 7).

Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 1989)

Es una prueba ya validada, de aplicación individual, que persigue la descripción de la conducta lingüística.

Se llevó a cabo por medio de la realización de procedimientos intencionados, sistemáticos y continuos que permitieron obtener información sobre diferentes aspectos relacionados con el lenguaje en función de las tareas que va realizando el alumno. Esta prueba fue cumplimentada por la especialista en Pedagogía Terapéutica.

Los objetivos planteados en la utilización de la prueba fueron:

- Registrar las peculiaridades del habla de los alumnos.
- Comparar de manera cuantitativa la producción oral del niño con la de otros de su misma edad.

El Registro Fonológico Inducido consta de 57 tarjetas con un dibujo cada una, que los niños deben nombrar espontáneamente a la presentación de dicho dibujo. En caso de fallo en el primer intento, el niño ha de repetir el nombre del dibujo que pronuncia el examinador y debe registrarlo en la ficha de control de la prueba (Anexo 8).

Prueba de evaluación de los niveles iniciales del aprendizaje de la lecto-escritura (Ruiz, 2000).

Es una prueba estandarizada que evalúa aquellos parámetros lectoescritores considerados fundamentales.

La prueba se divide en dos bloques:

- 1) Primer Bloque de lectura, cuyas subpruebas son: la decodificación de letras, sílabas, palabras, sintagmas y frases, y lectura comprensiva de frases.
- 2) Segundo Bloque de escritura, que incluye: copia de sílabas, palabras y frases; el dictado de letras, sílabas, palabras, sintagmas y frases; y escritura libre y espontánea de palabras y frases (Anexo 9).

Registro para la valoración del nivel de lectoescritura

Además de la prueba de evaluación de los niveles iniciales del aprendizaje de la lecto-escritura de Ruiz (2000), se ha diseñado un registro de observación sobre el nivel de competencia en lectoescritura a cumplimentar conjuntamente por los profesores tutores y la especialista en pedagogía terapéutica.

Consiste en una escala de observación modelo Likert de 5 grados, estructurada en dos bloques: lectura y escritura. Además, tras cada bloque, existe la posibilidad de anotar cualquier comentario sobre el mismo (Anexo 10).

En dicho instrumento se vuelcan tanto los datos obtenidos como resultado de la administración de la prueba estandarizada como los recogidos mediante la observación en el aula. Ambos permiten recoger información inicial de la adquisición de la lectoescritura.

2.2.2 Evaluación formativa

Registro de seguimiento de las actividades en el aula sobre lectoescritura y conciencia fonológica

Este registro se diseñó con la finalidad de recoger información descriptiva del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula ordinaria, y fue cumplimentado por los profesores tutores.

El registro presenta un apartado informativo donde se muestran los objetivos a conseguir, la fecha para su realización y las observaciones sobre el seguimiento en la adquisición de las actividades, así como puntos fuertes y débiles de las tareas y del alumnado. Además, existe la posibilidad de realizar abiertamente cualquier comentario sobre el mismo al término de cada fase de aprendizaje del fonema (Anexo 11).

La ficha se entrega a los tutores por parte de la especialista en pedagogía terapéutica (investigadora) junto con el material de las actividades que deben realizar los alumnos en su clase.

Registro resumen de seguimiento de la adquisición de la lectoescritura y la conciencia fonológica

Este instrumento tiene como finalidad recoger información resumida sobre la adquisición lectoescritora y la conciencia fonológica durante la implementación del programa y fue cumplimentado por la especialista en pedagogía terapéutica. La información recopilada con este instrumento fue completada con la

proporcionada por los profesores tutores, quienes ya la habían registrado con el instrumento mencionado con anterioridad.

Su diseño contiene ítems cerrados con una escala tipo Likert de 3 grados de intensidad: nivel de inicio, nivel de progreso y nivel de superación.

El registro está estructurado en dos dimensiones: lectura y escritura y al término de cada una existe la posibilidad de anotar cualquier comentario sobre las mismas. Los indicadores que componen cada una de las dimensiones van desde la lectoescritura de un fonema hasta la creación de frases (Anexo 12).

Registro resumen de seguimiento de la adquisición de las habilidades que favorecen el desarrollo de la lectoescritura

Este instrumento fue elaborado para llevar el seguimiento del alumnado en su proceso de aprendizaje en aquellas áreas que favorecen la lectoescritura y fue cumplimentado por los profesores tutores y por la especialista en pedagogía terapéutica conjuntamente.

El registro se organiza en función de determinadas áreas que contemplan a su vez distintas dimensiones:

- Área Perceptiva: percepción visual, percepción auditiva, percepción táctil y percepción espacial general.
- Área Psicomotora: Movimiento y coordinación general, hábitos de independencia, esquema corporal, coordinación manual y coordinación grafo-manual.
- Área Cognitiva: Memoria visual, memoria verbal numérica y significativa, cálculo y razonamiento abstracto.
- Área Lingüística: Comprensión verbal y razonamiento verbal.
- Área Socio-afectiva: Variable emocional afectiva y desarrollo social.

El diseño del registro consiste en una escala de estimación numérica tipo Likert donde se especifica y concreta el nivel en que se da el hecho en una intensidad de observación de 3 grados. Además, tras cada área, existe la posibilidad de realizar abiertamente cualquier comentario sobre la misma (Anexo 13).

Fichas de actividades en casa

Este instrumento fue diseñado para recoger información tanto del proceso de enseñanza, por parte de los padres, como del proceso de aprendizaje del alumno

durante la realización de las tareas en el entorno familiar, además realizó una función de seguimiento y control del trabajo del discente en la casa, valorando también la actitud y la predisposición familiar durante el desarrollo del programa.

El instrumento presenta los objetivos y actividades a trabajar durante el intervalo de tiempo seleccionado por la autora del programa. Al término de los objetivos y las actividades se especifican varios apartados: observación, problemas con la actividad y propuestas de mejora, donde los padres podían emitir abiertamente comentarios sobre los mismos. Además, incluye un apartado cerrado de valoración sobre el grado de dificultad de las tareas: bajo, medio o alto.

En cada ficha el investigador cumplimentaba los apartados de objetivos de la actividad y seleccionaba las tareas que quedaban explicitadas en el apartado de actividades. Los padres debían cumplimentar los apartados de observación, problemas con la actividad, grado de dificultad y propuestas de mejora tras la realización de las actividades por parte del niño (Anexo 14).

Registro anecdótico

Se trata de un instrumento que recoge información de forma detallada de conductas relevantes, inusuales o incidentes en relación con cualquiera de los momentos de desarrollo de la investigación, con la particularidad de que dicha información puede ser recogida inmediata o retrospectivamente. Este tipo de registros, ha de incluir una interpretación del hecho observado (García Sanz y Morillas Pedreño, 2012).

Dicho registro de observación fue cumplimentado por los profesores tutores y la especialista en pedagogía terapéutica, permitiendo registrar de forma detallada la información de los diferentes procesos a partir de una situación real definida previamente, anotando lo que se veía y escuchaba. Este instrumento permitió recoger una descripción precisa, concreta y sistemática del suceso o comportamiento a observar.

El registro presenta cuatro dimensiones a valorar referidas a: descripción de la conducta ocurrida, lugar donde ocurrió, momento en el que ocurrió dicha conducta y personas que presenciaron la anécdota; además, incluye un apartado que permite la interpretación, observaciones o el comentario personal sobre el tema (Anexo 15).

2.2.3. Evaluación sumativa

Prueba de evaluación de los niveles finales del aprendizaje de la lecto-escritura (Ruiz, 2000)

Es el mismo instrumento que se ha mencionado en la evaluación inicial (Anexo 9).

Registro para la valoración del nivel final de lectoescritura

Este instrumento es el mismo que se ha mencionado en la evaluación inicial (Anexo 10).

Registro para la valoración de la adquisición de la conciencia fonológica

Este instrumento es el mismo que se ha mencionado en la evaluación inicial (Anexo 6).

Cuestionario de evaluación final del programa de intervención

El instrumento fue cumplimentado por los tutores del alumnado con la finalidad de recoger información sobre los resultados del programa de intervención que se llevó a cabo en ese curso académico.

Su diseño consta de ítems abiertos ordenados en tres bloques de contenido referidos a: proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje e impacto del programa, permitiendo que en éstos, los tutores expongan abiertamente sus opiniones sobre las preguntas realizadas. Además, tras cada bloque, existe la posibilidad de añadir cualquier comentario sobre el contenido del mismo (Anexo 16).

Este cuestionario constituyó un elemento valorativo de gran utilidad para la realización de las pertinentes modificaciones o ajustes contemplados en el programa de intervención y posibilitar su mejora en la aplicación en cursos siguientes.

Entrevista a padres y madres sobre el programa de acceso a la lectoescritura

La entrevista se elaboró con la finalidad de recoger la opinión de los padres y madres de los alumnos participantes acerca de la actitud, proceso de aprendizaje y rendimiento de sus hijos tras la implementación del programa de acceso a la lectoescritura, diseñado específicamente para este alumnado con graves

problemas para su acceso. Es de tipo semiestructurada y contempla 17 preguntas (Anexo 17).

Los comentarios de los padres y madres fueron de gran ayuda para comprobar su percepción acerca del programa en su funcionalidad, validez, grado de confianza, atractivo y grado de aplicabilidad, entre otros, así como de las mejoras que percibieron en sus hijos.

2.3 Método de investigación

En la investigación se combinó el estudio de casos y la investigación evaluativa dentro del marco de la investigación-acción.

Se trata de un estudio de casos en tanto que en este trabajo se analizaron tres situaciones particulares para conocerlas en profundidad y poder comprender e interpretar la singularidad concreta de cada niño. Cada caso fue definido con sus acotaciones, los cuales no se seleccionaron por su representatividad, sino por el interés que se tenía en ellos para poder mejorar el acceso a la lectoescritura. De acuerdo con García Sanz y García Meseguer (2012), “la fuerza del estudio de casos radica en que, al tratarse de una situación específica, permite concentrarse en él y analizar intensamente todas sus características, así como la cantidad y calidad de las interacción que en él tienen lugar dentro de una realidad contextual concreta” (p. 114).

La investigación es evaluativa porque su finalidad es mejorar la calidad del programa evaluado y todas las variables relacionadas con el mismo y porque dicha investigación se ha ajustado al ya denominado ciclo de intervención educativa (García Sanz, 2012), el cual se concreta seguidamente en el procedimiento del estudio.

Asimismo, se trata de una investigación-acción porque la misma se ha llevada a cabo desde la propia práctica educativa, con la finalidad de mejorar la educación a través de cambios que ayudasen a los profesionales a ser más conscientes de su praxis, más críticos con sus acciones y más proclives al cambio

El estudio se ubica, pues, dentro de un enfoque metodológico holístico en el que no se puede afirmar que el proceso sea únicamente cuantitativo o cualitativo, sino que se trata más bien de una amalgama de métodos y técnicas que podría ser la consecuencia de la intersección de distintas sensibilidades investigadoras (De la Orden y Mafokozi, 1999). En este sentido, no se ha optado por la adhesión a uno de los dos paradigmas (cuantitativo o cualitativo), sino que se ha elegido una serie de atributos que provienen indistintamente de uno y

otro. Todo ello, para lograr la finalidad que se pretendía (Anguera, 2008) y ser capaces de tomar decisiones y formular recomendaciones de cara a la transformación orientada a la mejora.

2.4. Procedimiento

Como ya se ha mencionado, las fases consideradas durante la realización de la investigación, y que conforman el procedimiento de la misma, se han ajustado al ciclo de intervención educativa (García Sanz, 2012).

2.4.1 Fases de la investigación

Fase 1: Evaluación de necesidades y primera revisión bibliográfica.

Esta primera fase se llevó a cabo durante el año anterior al diseño del programa, en la que, comprobando que el rendimiento académico de los tres discentes mencionados no se modificaba, se realizó una primera documentación bibliográfica sobre nuevas metodologías en el acceso lectoescritor y se dieron los primeros esbozos de lo que después sería el diseño del programa.

Estas intenciones se comunicaron tanto al centro educativo como a las familias de los niños, otorgando ambos su aprobación para la elaboración del programa de intervención.

Fase 2: Diseño general del programa, evaluación inicial del mismo y presentación al centro y a las familias

Seguidamente, se planteó, tanto al equipo directivo como a los profesores implicados con el alumnado, la necesidad de intervenir de manera más sistemática con los tres alumnos con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura, tras seleccionar unos objetivos que permitieran el acceso lectoescritor.

A partir de la aprobación de la propuesta, se realizó el diseño general del programa. Para ello se consideró la bibliografía consultada y las dificultades que se habían encontrado en el alumnado en cursos anteriores.

Al término del diseño, se solicitó a los docentes tutores de los tres alumnos una evaluación del mismo y, tras efectuar las correspondientes mejoras, se presentó a las familias y al centro educativo.

Fase 3: Evaluación inicial del alumnado destinatario del programa de intervención

Tras el diseño del programa de enseñanza de la lectoescritura se procedió a la valoración del alumnado mediante la aplicación de instrumentos estandarizados e instrumentos de elaboración propia.

Los resultados que se obtuvieron tras el análisis de los datos recogidos fueron presentados a los tutores en una reunión convocada para tal fin, permitiendo ajustar el programa a las características obtenidas de cada participante.

Fase 4: Aplicación del programa y evaluación formativa del mismo

Durante la aplicación del programa de intervención se procedió a la recogida de información acerca del proceso de aprendizaje de la lectoescritura del alumnado participante, cumplimentando los instrumentos de evaluación elaborados.

Los resultados registrados durante el transcurso de la intervención permitieron la realización de la evaluación formativa. Dicha evaluación facultó, mediante un proceso de feed-back, adecuar la intervención al ritmo de aprendizaje de los participantes.

Mientras se desarrolló el proceso de intervención se realizaron reuniones sistemáticas con los tutores y los padres con una doble finalidad: comentar los resultados que iban obteniendo los alumnos y organizar los objetivos, contenidos y tareas a realizar por los tutores, por el alumnado y los padres.

Fase 5: Evaluación sumativa del programa de intervención

En esta última fase se llevó a cabo la evaluación final del proceso de intervención con los tres alumnos participantes en el programa de acceso a la lectoescritura.

En ella se comprobó tanto la eficacia y eficiencia del programa como los resultados de su aplicación mediante el análisis de la consecución de los objetivos propuestos en la investigación teniendo en cuenta los medios disponibles y las características de los participantes.

Para ello se procedió a la aplicación de los instrumentos de evaluación sumativa, diseñados para tal propósito, en colaboración con los tutores y con los progenitores. Posteriormente se procedió al análisis de los datos recopilados,

informando a los tutores y a la familia sobre las conclusiones de los resultados del programa en los tres niños.

Fase 6: Redacción del informe de investigación

Tras las conclusiones derivadas del análisis de los datos recogidos a lo largo de todo el proceso de intervención, se procedió a una nueva revisión bibliográfica y a la redacción del informe de investigación que conforma la presente tesis doctoral.

2.5 Técnicas de análisis de datos

A pesar de que los instrumentos utilizados han sido mayoritariamente de naturaleza cuantitativa, la información recogida, salvo en el caso de la evaluación inicial del diseño del programa, en el que se han calculado algunos estadísticos descriptivos sencillos, no ha sido sometida a un análisis estadístico, sino a una amplia valoración e interpretación de los resultados, partiendo del establecimiento de categorías y subcategorías previas que se corresponden con las dimensiones o áreas contempladas en los distintos instrumentos de recogida de información mencionados y descritos en apartados anteriores.

La elección de esta técnica de análisis de datos queda justificada en tanto que en la investigación no se buscaba la comparación de un caso con otro, sino la descripción personalizada de cada uno para obtener una mejora en función de las características individuales de cada niño. Por ello, salvo en lo relativo al segundo objetivo del estudio, se ha optado por presentar los resultados en forma de historia de vida a partir de los hechos observados directamente por el profesorado que impartió docencia al alumnado participante, o bien recopilados de otras personas mediante técnicas indirectas de recogida de información.

3. Resultados de la investigación

Como ya se ha mencionado, los resultados de la investigación se muestran en función de los objetivos planteados en la misma. Al ser ya expuesto el diseño del programa (objetivo 1) en el último apartado del marco teórico de esta tesis doctoral, comenzamos exponiendo los resultados relacionados con el objetivo 2 del estudio.

Objetivo 2: valoración del diseño del programa

Respecto a la valoración del diseño del programa de acceso a la lectoescritura, en la Tabla 1 se muestran algunos estadísticos referidos a la puntuación global del mismo, así como a su utilidad, estructura y viabilidad.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del diseño del programa: nivel global y por dimensiones

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Global	4	4,49	4,78	4,63	,116
Utilidad	4	4,73	5,00	4,89	,136
Estructura	4	5,00	5,00	5,00	,000
Viabilidad	4	3,67	4,33	4,00	,287

Como se aprecia, globalmente el diseño del programa fue valorado con una puntuación promedio que se sitúa entre alta y muy alta.

Por dimensiones, la mejor evaluada fue la estructura del programa, que alcanzó la máxima puntuación, seguida de la utilidad de dicho programa y de la viabilidad del mismo, que fue valorada por el profesorado con una puntuación media de alta.

A continuación, en la Tabla 2, se explicitan, por ítems, los resultados de la valoración del diseño del programa efectuada por los profesionales que, posteriormente, intervinieron en el desarrollo de dicho programa.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del diseño del programa

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
P1	4	3	5	4,25	,957
P2	4	5	5	5,00	,000
P3	4	5	5	5,00	,000
P4	4	4	5	4,75	,500
P5	4	4	5	4,75	,500
P6	4	5	5	5,00	,000
P7	4	5	5	5,00	,000
P8	4	5	5	5,00	,000
P9	4	5	5	5,00	,000
P10	4	5	5	5,00	,000

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
P11	4	5	5	5,00	,000
P12	4	5	5	5,00	,000
P13	4	5	5	5,00	,000
P14	4	5	5	5,00	,000
P15	4	5	5	5,00	,000
P16	4	5	5	5,00	,000
P17	4	5	5	5,00	,000
P18	4	5	5	5,00	,000
P19	4	5	5	5,00	,000
P20	4	5	5	5,00	,000
P21	4	5	5	5,00	,000
P22	4	5	5	5,00	,000
P23	4	4	5	4,50	,577
P24	4	4	5	4,25	,500
P25	4	2	2	2,00	,000
P26	4	4	5	4,25	,500
P27	4	3	5	3,75	,957
P28	4	5	5	5,00	,000
P29	4	5	5	5,00	,000
P30	4	3	4	3,75	,500
P31	4	3	4	3,50	,577

Los resultados del análisis que se incluyen en la Tabla 2, nos permiten afirmar que, respecto a los ítems que conforman la *utilidad potencial del programa*, el profesorado participante estuvo totalmente de acuerdo ($\bar{X}=5$) en que: en el centro existían alumnos que no habían adquirido la lectoescritura; los contenidos del programa respondían a las carencias lectoescritoras de determinados alumnos; el programa podía dar cobertura a las necesidades de otro grupo de alumnado con semejantes carencias; los contenidos del programa eran relevantes y actuales; las actividades seleccionadas se ajustaban a las necesidades del alumnado; el programa permitía reajustarse a los ritmos de aprendizaje del alumnado; los instrumentos de evaluación permitían evaluar cada una de las fases del desarrollo del programa; y en que el contenido del programa tenía en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

Asimismo, los docentes están casi totalmente de acuerdo ($\bar{X}=4,75$) en que las intervenciones a realizar por los distintos responsables del programa eran

adecuadas a sus competencias y en que el programa podía implementarse en otros contextos con semejantes características.

Por último, el profesorado estuvo más que de acuerdo ($\bar{X}=4,25$) en que para el diseño del programa se ha contó con la opinión de todos los profesionales de la etapa de Educación Primaria.

La alta desviación típica obtenida en este ítem ($\sigma=,957$) puso de manifiesto una gran variabilidad de las opiniones de los docentes respecto a la media.

En relación a los ítems que integran la *estructura del programa*, los profesores estuvieron totalmente de acuerdo ($\bar{X}=5$) en que: el programa estaba bien fundamentado teóricamente; los objetivos generales y específicos estaban recogidos y organizados secuencialmente, permitiendo su aplicación y seguimiento; los contenidos se ajustaban a las características del alumnado; los destinatarios fueron descritos; las actividades estaban relacionadas con los objetivos previstos; los recursos humanos y materiales permitían el desarrollo de los contenidos; existía relación entre los elementos que componían el programa; el programa contemplaba los distintos momentos de la evaluación; el programa partía de un análisis de necesidades; y los objetivos planteados daban respuesta a las necesidades detectadas.

Finalmente, respecto a los ítems que integran la *viabilidad del programa*, los docentes estaban totalmente de acuerdo ($\bar{X}=5$) en que: en el centro existían profesionales dispuestos a participar en el programa y que dicho programa contaba con la colaboración de agentes externos al centro educativo.

No llegaron a estar totalmente de acuerdo ($\bar{X}=4,5$) en que en el centro existían docentes que aprobasen la implementación del programa.

Están más que de acuerdo ($\bar{X}=4,25$) en que los recursos e infraestructuras eran adecuadas y suficientes y la distribución temporal en cada fase durante la intervención del programa era adecuada.

Igualmente, están algo más que de acuerdo ($\bar{X}=3,75$) con que el centro educativo facilitaba un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa y aceptaba el programa como estrategia de mejora de la intervención educativa.

La alta desviación típica obtenida en este ítem ($\sigma=,957$) puso de manifiesto una gran variabilidad de las opiniones de los docentes respecto a la media.

Asimismo, los docentes estaban poco más que de acuerdo ($\bar{X}=3,50$) en que el centro educativo podía subvencionar algunas de las necesidades materiales surgidas durante la implementación de programa.

Finalmente el profesorado se encontraba en desacuerdo ($\bar{X}=2$) en que fuera suficiente el tiempo destinado a la implementación del programa. En este sentido, afirmaron que sería necesario disponer de más de un año para desarrollar todo el programa de intervención y alcanzar los objetivos previstos.

3.2 Objetivo 3: Ajuste del programa a las características individuales del alumnado

Para dar cobertura a este tercer objetivo de la investigación, se ha llevado a cabo una evaluación inicial de los tres discentes participantes, en la que, utilizando los instrumentos descritos en el capítulo anterior para la evaluación inicial (excepto el cuestionario para valorar el diseño del programa de intervención), se ha recogido información sobre su situación, actitud y conducta en el hogar, nivel de aprendizaje en el centro educativo, estilo de aprendizaje, habilidades que favorecen la lectoescritura, conciencia fonológica, conceptos básicos, articulación de fonemas y nivel de lectoescritura.

3.2.1 Situación, actitud y conducta en el hogar

3.2.1.1 Elisa

Datos personales, familiares y de escolarización

Como ya se mencionó en el apartado de metodología de esta tesis doctoral, se trata de una alumna de 9 años y 6 meses, la menor de una familia compuesta por 5 miembros que tiene localizada su residencia a bastante distancia del centro educativo.

Comenzó su escolaridad a los 3 años en la guardería y posteriormente inició la primaria en un centro concertado religioso, ambos en su población, asistiendo con regularidad pero mostrando problemas de conducta adaptativa. Dichos problemas conductuales fueron los responsables del traslado a otro centro educativo.

Sobre el trabajo que la niña desarrollaba en su antiguo centro, los padres informaron que no recibía la atención necesaria y que la intervención se reducía al desarrollo mecánico de fichas para aprender a leer, elaboración de dibujos y reproducción de canciones discrepando frecuentemente con el equipo directivo sobre la atención y el tiempo de intervención que se le prestaba a su hija. Los padres decidieron cambiar a la niña de centro y se matriculó en el centro educativo donde se realizó esta investigación.

En el aula, su tutora manifestaba que la niña no cooperaba y carecía de iniciativa, se quedaba quieta en la puerta de la clase o de pie al lado de su mesa y esperaba a que la docente le dijera que entrara o lo que debía hacer.

En el momento de la investigación la niña recibía atención psicopedagógica fuera del centro escolar durante tres días a la semana trabajando la modificación de conducta, el desarrollo del lenguaje y las estrategias de resolución de problemas.

Salud y hábitos de higiene

Los padres coincidían en afirmar que la niña nació con algunos problemas originados durante el periodo de gestación, que habían sido los causantes de las graves dificultades de aprendizaje y los problemas de atención, aunque opinaban que con un aumento del número de horas, una intervención individual y un programa específico se minimizarían considerablemente los efectos en el rendimiento académico general y en las dificultades en la lectura y la escritura.

En relación con los hábitos de salud, Elisa identificaba muy bien las fuentes potenciales de peligro y utilizaba correctamente los espacios comunes, conociendo y asumiendo sus propios límites, tanto dentro de la casa como fuera; conocía bien las señales de prohibición en parques y jardines y cumplía las normas, evaluando los riesgos en los juegos así como en los parques o patios aunque sin saber circular de manera autónoma por dichos espacios. No era capaz de interpretar las señales de circulación ni guardar su cumplimiento.

No identificaba sensaciones de malestar corporal, no sabiendo explicar, en caso de encontrarse mal, los síntomas que padecía, aunque era capaz de establecer la asociación entre la necesidad de tomar determinada medicación cuando estaba enferma. Asimismo la alumna identificaba productos que no eran de uso comestible o bebible y evitaba su consumo, valorando levemente la importancia de la inclusión de determinados alimentos en la dieta como elemento para mantener una buena salud. Igualmente, en caso de una caída o accidente sin gravedad no sabía qué debía hacer, ni siquiera mostraba iniciativa para aplicar alguna medida básica de primeros auxilios, careciendo además del conocimiento de números de teléfono de urgencia ni decisión para dirigirse a pedir ayuda.

Referido a los hábitos de higiene, realizaba muy bien y de manera autónoma las conductas de higiene en la alimentación y evacuación, así como el lavado de las manos después de ir al baño y antes de comer y lavado de dientes después de cada comida, concediéndole mucha importancia al cambio de ropa cuando

estaba sucia y a la ropa interior a diario. Era totalmente autónoma en el desarrollo de conductas en la mesa y en el sueño, aunque con medicación; además, controlaba perfectamente esfínteres durante el día y la noche, si bien disminuía ese nivel de autonomía cuando se trataba de la higiene corporal, pues no se duchaba de manera autónoma, siendo incapaz de mantener limpia y ordenada su habitación. Utilizaba de manera regular los utensilios de comida teniendo más dificultad en el uso del cuchillo, no cumpliendo, en ocasiones las normas correctas de educación en la mesa.

Convivencia y actitud ante el juego

La relación que mantenía con los padres era muy buena, tal es así que comprendía y aceptaba la importancia de la sanción que le imponían por el incumplimiento de las normas y que eran necesarias para aprender y mantener relaciones cordiales con la vecindad. En cambio, las relaciones con los hermanos no eran tan perfectas y fluidas como con la de los padres, pues con ellos mantenía un rechazo a asumir esas normas y, sobre todo, controlar sus impulsos. En caso de tener un conflicto con los hermanos (sobre todo con la hermana) utilizaba la agresión verbal, careciendo totalmente de control en sus actos. La falta de iniciativa y sus características personales le imposibilita planificarse el horario de las tareas de clase, solicitar ayuda a sus compañeros o integrarse en una conversación cotidiana.

A propósito del juego, interactuaba perfectamente con los padres y con el hermano en actividades lúdicas y cumplía las reglas del juego sin oponer resistencia, aunque los resultados siempre fueran negativos; en cambio esa misma situación con la hermana era motivo de fuertes disputas verbales y conductas destructivas hacia las pertenencias de aquella. Elisa no ejecutaba las normas del juego y generaba con sus conductas falta de control en la hermana provocando conflictos que no se resolvían mediante el diálogo. Es por ello que mostraba nulo interés por jugar con la niña, encontrando en esa situación una fuente de conflictos.

Era muy difícil que Elisa aprendiera las reglas del juego a causa de su nivel cognitivo; además, la alta dispersión de su atención le impedía participar activamente en los juegos de interacción con los demás compañeros, por eso ellos nunca la buscaban para completar el grupo: no aportaba su opinión ni actuaba en el juego de manera funcional. Esta situación era reforzada indirectamente por los padres pues evitaban situaciones donde la niña dejara patente sus conductas desadaptativas en la participación en juegos en los parques públicos, durante el visionado de una película en el cine, en la asistencia

a una fiesta de cumpleaños... para que los vecinos o familiares que desconocían el problema de la niña, pudieran extraer alguna conclusión sobre su hija.

En general, a la niña le gustaba, en orden de preferencia: juegos de pillar, juegos en el parque con el barro o los columpios y jugar con sus hermanos a los dados. Con muy poca frecuencia realizaba esas actividades con personas de su edad. En relación a los problemas que evidenciaba la niña para hacer amigos, los padres contestaban que era debido a su falta de atención y al poco tiempo libre que disponía entre las clases, los deberes y el gabinete de psicopedagogía, además sobre esos problemas de conducta desarrollados por su hija determinaban que eran propias de la edad y de sus problemas personales siendo, la mayoría de las veces, los compañeros los que la animaban a cometer determinados comportamientos.

Rendimiento académico

Referido a la actitud hacia la escuela, a Elisa le gustaba mucho asistir a clase evidenciando muy buena actitud hacia el centro y hacia los docentes así como hacia sus compañeros de aula. Es por ello, que mostraba buena disponibilidad para realizar las tareas, manifestando interés y satisfacción hacia su tutora cuando se las entregaba junto a las de sus compañeros. En general, realizaba adecuadamente las tareas seleccionadas en la ficha de actividades para casa, mostrando buena disposición, si bien disminuía cuando éstas implicaban expresión de ideas y sentimientos, pues no advertía realmente qué debía contestar.

Elisa recibía con agrado las tareas de refuerzo que previamente había elaborado en el aula y que después debía trabajar y perfeccionar en el entorno de casa, obteniendo un resultado muy negativo cuando implicaba explicar situaciones o acontecimientos ocurridos durante la jornada escolar.

Elisa desarrollaba baja capacidad para organizar la información y descubrir mediante procesos de reflexión y razonamiento, la estrategia más adecuada para resolver el problema, es por ello que los resultados eran muy poco satisfactorios. Igualmente era incapaz de expresarse por escrito y acometer las tareas relacionadas con esa habilidad: formar oraciones, identificar lo principal y secundario de un texto, captar el sentido del texto escrito, utilizar las estrategias necesarias para resolver el problema y reflexionar de manera elemental sobre los mecanismos de comprensión de textos; careciendo además de hábito de estudio así como de un lugar tranquilo para su realización.

3.2.1.2 Teresa

Datos personales, familiares y de escolarización

En el inicio de la investigación Teresa tenía 7 años y 5 meses, siendo hija única de una unidad familiar que reside muy cerca del centro educativo. Estuvo escolarizada en la etapa de Infantil, al lado de su domicilio y al término de la etapa, se matriculó en el centro en el que se desarrolló este estudio para cursar la educación primaria, asistiendo con regularidad a las clases, sin ningún problema de adaptación.

La madre comentó que en el centro donde realizó su etapa de educación infantil su hija realizaba tareas relacionadas con el acceso a la lectoescritura y manualidades. También, durante un pequeño periodo de tiempo acudió a un centro de reeducación logopédica de un familiar para recibir algunas orientaciones sobre aquellos fonemas que articulaba de manera incorrecta, pues desarrolló el lenguaje de manera tardía con bastante retraso tanto en su adquisición como en la articulación.

Salud y hábitos de higiene

Su problema de salud desarrolló en los padres, sobre todo en la madre, una actitud de sobreprotección que le impedía adquirir las habilidades necesarias para su edad. Además, las dificultades en el lenguaje así como sus características cognitivas ralentizaban demasiado su proceso de enseñanza aprendizaje.

Identificaba muy bien estados de salud y sabía explicar los síntomas, comprendiendo perfectamente la obligatoriedad de tomar determinada medicación cuando estaba enferma como medida para sanar. En la misma línea, Teresa identificaba correctamente determinados actos de las personas que podían ser susceptibles de perjudicar directa o indirectamente la salud: tirar papeles, botellas, comida, excrementos, vidrios rotos...en parques o jardines valorando que esos actos podían poner en riesgo también la salud de aquellos que los visitaban. Igualmente conocía las señales de prohibición en los parques y jardines y sus normas de cumplimiento usando correctamente los espacios comunes y percibiendo y asumiendo sus propios límites, tanto dentro de la casa como fuera. Tal es así que, identificaba correctamente los alimentos y bebidas que eran perjudiciales, evitando su consumo así como de los productos que no eran de uso comestible, eran tóxicos y/o peligrosos.

Dejaba patente el valor otorgado a la dieta y de los productos que eran necesarios para mantener una buena salud, relacionándolos correctamente con el momento del día. Igualmente, se percataba de las fuentes potenciales de

peligro y las evitaba conociendo en caídas o accidentes sin gravedad, alguna medida básica de primeros auxilios. Interpretaba mal las señales de circulación; si bien guardaba su cumplimiento, aunque en cuestión de seguridad y prevención no conocía números de teléfono de urgencia ni sabía dónde y cómo buscarlos, pero si evidenciaba iniciativa para saber a quién pedir ayuda y cómo pedirla.

De las observaciones emitidas por la madre se dedujo que la alumna era una niña miedosa y muy precavida, protegiéndose de aquellos objetos o productos que pudieran ser negativos para su salud.

La alumna valoraba muy bien la importancia del cambio de ropa cuando estaba sucia y el cambio diario de la ropa interior; además, tenía totalmente adquiridos los hábitos higiénicos adecuados referidos a la alimentación y a la evacuación. Comía perfectamente, con buen apetito, valorando la comida como necesaria. Dormía perfectamente y de manera autónoma controlando esfínteres tanto durante el día como por la noche.

Evidenciaba un buen control en las normas de aseo y realizaba su higiene personal duchándose de manera autónoma, se lavaba las manos después de ir al baño y antes de las comidas, sin que tuvieran que recordárselo de manera continuada. Si bien, no realizaba correctamente el lavado de dientes mostrando oposición cuando se lo indicaban.

Era una niña muy ordenada, tanto dentro del centro escolar como en su entorno familiar manteniendo su habitación perfectamente acondicionada y limpia, generalizando ese comportamiento en el entorno escolar, en los espacios comunes y en su mesa de trabajo.

La actitud de sobreprotección exhibida con Teresa impedía la adquisición de hábitos normales de comportamiento en la mesa, negándose en ocasiones a utilizar los utensilios de comida o sentando a su muñeca al lado.

Convivencia y actitud ante el juego

La niña mantenía una buena convivencia en su casa, siendo excelente con la madre y la familia materna aunque distante con la familia paterna. Aunque toda la familia coincidía en afirmar que Teresa era muy obediente, compartían su falta de control emocional adoptando una actitud muy infantil cuando determinados deseos no le eran concedidos. Entendía perfectamente que debía cumplir las normas impuestas en casa y en el centro escolar así como las posibles sanciones en caso de no ser cumplidas. Es por ello que la niña mantenía una conducta

correcta en espacios comunes, no ocasionando problemas ni molestando a los demás.

Tenía muy buena predisposición para la realización de trabajos y ayudaba en las tareas de casa pero no era capaz de planificar secuencialmente lo que debía realizar, ni organizarse en función de un horario. Esa circunstancia impedía que Teresa se estructurara las tareas que tenía diariamente. Tanto la tutora como la especialista en pedagogía terapéutica debían especificar a los padres el trabajo que debía realizar su hija en casa.

Aunque Teresa solía ser un poco impulsiva, en las situaciones de juego se controlaba bastante bien sin adoptar estrategias competitivas, sencillamente disfrutaba con el juego y con las relaciones establecidas con sus compañeros. Por ello, evitaba las actividades lúdicas agresivas y competitivas prefiriendo juegos más tranquilos.

En casa la madre y la familia materna participaban de los juegos con la niña. Casi siempre era ella la que elegía el juego y establecía las normas adaptándose los familiares a los caprichos de Teresa. Por tanto, en el entorno familiar no había posibilidad de asunción de normas y aplicación de sanciones en las actividades lúdicas.

La niña tenía muy buena relación con los compañeros de clase y del barrio e interactuaba cordialmente en los juegos aunque necesitaba, de manera previa, que le comentasen las reglas de desarrollo, manifestando una lentitud en su aprendizaje, por ello se enfadaba cuando en repetidas situaciones no lograba comprender su procedimiento. Tal es así que sus compañeros de juego, en ocasiones, no tenían en cuenta sus quejas ni sus propuestas.

La niña mostraba preferencia por juegos de actividad motora con otros niños en el parque, jugar con sus muñecas y también el visionado de películas infantiles.

La madre exponía la facilidad de su hija en las relaciones sociales y la carencia de problemas en la participación en juegos y actividades grupales, sintiéndose totalmente integrada tanto en el barrio como en el aula y argumentaba que los problemas de disciplina surgidos del intercambio social correspondían a los normales de su edad.

Rendimiento académico

Teresa evidenciaba una actitud muy positiva hacia la escuela manteniendo muy buenas relaciones con sus profesores y compañeros. Prueba de ello eran

los comentarios hacia la familia en relación con el trato de sus profesores, el disfrute de las actividades que realizaba en clase y de los intercambios con sus compañeros de juegos. Expresaba abiertamente sus deseos, motivaciones e intereses respecto al centro con buena fluidez en el habla pero con un nivel bajo de vocabulario, aunque eso no le impedía hacerse entender de manera muy clara e interactuar con los demás en una conversación más o menos coherente.

No mostraba ninguna habilidad para organizar la información y descubrir de manera razonada la estrategia más adecuada para resolver las tareas que le seleccionaban desde el centro y ser trabajadas en la casa; no comprendía el proceso de resolución ni explicaba de manera ordenada las estrategias para resolverla. La ausencia de lectoescritura no hacía factible la utilización de la agenda como recurso didáctico.

La madre valoraba el esfuerzo desarrollado por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hija y opinaba que su escaso rendimiento podría estar determinado por sus problemas orgánicos y la ausencia de lectoescritura que no le permitía avanzar.

3.2.1.3 Rubén

Datos personales, familiares y de escolarización

Rubén era hijo único de una familia compuesta por tres miembros con un nivel económico medio. Al comienzo de la investigación tenía 7 años de edad y residía muy cerca del centro escolar.

Comenzó su escolarización en la etapa de Educación Infantil con 4 años en el centro donde se llevó a cabo la investigación, sin desarrollar ningún problema de adaptación pero con asistencia muy irregular a clase. Durante su escolarización no recibió apoyo externo fuera del centro.

Hábitos de salud y de higiene

Desde el inicio de su escolarización, la madre justificaba el alto nivel de absentismo por necesidades médicas, sin hacer comentarios sobre el tipo de enfermedad, a lo sumo manifestaba que se debía a un problema del sistema inmunológico.

Dados los constantes ingresos en un centro médico para recibir tratamiento en Barcelona, Rubén comenzaba a distanciarse del ritmo llevado por su grupo de clase.

Rubén estaba muy concienciado con la salud, por ello identificaba a perfectamente su estado y sabía explicar con detalle lo que le pasaba, estableciendo incluso, alguna relación entre síntoma y problema; por ello comprendía la necesidad de tomar determinada medicación cuando estaba enfermo como medida para sanar o como estrategia preventiva.

Igualmente, reconocía muy bien los alimentos y bebidas que eran perjudiciales y tóxicos para él, distinguiendo las que no son de uso comestible y evitando su consumo. Valoraba muy positivamente la importancia de determinados productos en la dieta para mantener una buena salud, pues el niño estaba muy concienciado con su enfermedad valorando antes de comer un alimento si existía alguna posibilidad de que le hiciera daño, por ello discernía sobre lo que debía y podía comer en cada momento del día.

Era un niño muy observador. Tal es así que percibía muy bien determinados actos de las personas que eran susceptibles de conllevar riesgo para la salud: tirar papeles, botellas, comida, excrementos, vidrios rotos...en parques o jardines evitando acercarse. Por ello, en sus escasas salidas a parques identificaba las señales de prohibición asumiéndolas de modo correcto. En general, era un niño disciplinado que hacía un uso correcto de los espacios comunes, tanto del centro escolar como fuera conociendo y asumiendo sus propios límites en distintos entornos.

Rubén estaba muy concienciado con las conductas, alimentos y aseo necesarios para no tener ninguna recaída por ello valoraba altamente la importancia de la higiene e identificaba su influencia en la salud, por ello cuidaba extremadamente su higiene personal. Tal es así que cuando realizaba una tarea y se manchaba las manos solicitaba inmediatamente ir al baño a lavarse. Ese hábito disciplinado en el aseo lo mantenía en el lavado de manos antes de comer y después de ir al baño, realizándolo de manera autónoma. Cabía destacar el nivel de disciplina adquirido por el niño en los hábitos de higiene, en cambio evidenciaba una dependencia de la madre en los hábitos de vestido, que le ayudaba para agilizar el tiempo.

Era muy cuidadoso con sus materiales y también con los ajenos y ayudaba a la madre a ordenar su habitación.

Convivencia y actitud en el juego

Rubén mantenía una relación muy correcta con los padres y con sus vecinos cumpliendo las normas exigidas tanto en casa como fuera de ella, adoptando un comportamiento correcto cuando recibía visitas de familiares y/o amigos de los

padres. Cumplía y comprendía correctamente la obligación del aprendizaje de determinadas normas y las consecuencias negativas cuando esas normas eran incumplidas aunque, cuando se daba el caso, las asumía con desagrado. Es por ello, por lo que el niño evitaba las sanciones portándose de manera correcta.

No usaba la agenda pues no sabía su finalidad, era la madre la que se ocupaba de preguntar al tutor sobre las tareas a realizar en casa. Este aspecto impedía el desarrollo de la iniciativa en su hijo y la posibilidad de aprender a gestionar el tiempo.

Mantén buenas relaciones con sus compañeros aunque éstos no le preguntaban a la tutora cuando había sido ingresado, y tampoco Rubén se interesaba por la ausencia de algún compañero que no asistía a clase por enfermedad.

Los problemas que tenía Rubén para iniciar y/o mantener amigos en el entorno familiar, como justificaba la madre, eran el resultado de la sobreprotección familiar a causa de sus problemas de salud, pues se le evitaba la realización de ejercicio físico y mental para que no enfermara y también las relaciones con otros niños para evitar contagios. Ante esa decisión familiar, el niño, en un primer momento, se enfadaba pero después asumía la medida familiar pues entendía que era necesaria para no enfermar.

En relación al juego, compartía y cumplía perfectamente las reglas sin oponer resistencia y, en caso de cometer una falta, aceptaba la aplicación de la sanción. Es por ello, que interactuaba de manera correcta con el resto de los componentes y participaba en actividades grupales y lúdicas donde aportaba alguna vez su opinión, predisposición, que también generalizaba en el entorno familiar. Ahí le gustaba realizar actividades que no implicaran esfuerzo físico: jugar con sus coches, solo o con los hijos de familiares, y ver películas en la televisión.

Rendimiento académico

El niño valoraba muy positivamente el centro educativo, a los profesores y a los compañeros, asistiendo muy contento a clase y realizando en casa las tareas que le solicitaban. Esa actitud hacia el centro escolar quedaba evidenciada por los comentarios a la madre referidos sobre la jornada escolar.

Dialogaba con la madre, utilizando un vocabulario parco y una articulación incorrecta, sobre lo que había realizado en el aula y en el patio, de manera espontánea.

La falta de iniciativa y la sobreprotección familiar no permitían que el niño desarrollase hábitos de trabajo y de estudio, adquiriendo una incapacidad manifiesta para planificarse las tareas diarias que debía realizar en casa y el tiempo a invertir en el estudio, dificultad agravada por la escasa fluidez lectoescritora que le impedía desarrollar habilidades para la resolución de problemas, expresarse por escrito y llevar el mismo ritmo que su grupo de aula.

Ante el bajo rendimiento, la madre justificaba que el problema de salud no le permitía que el niño llevara un ritmo de aprendizaje más rápido.

3.2.2 Nivel de aprendizaje en el centro educativo

3.2.2.1 Elisa

Proceso de aprendizaje

La niña no alcanzaba el ritmo de su clase, evidenciando un desfase curricular de tres cursos académicos debido a la carencia lectoescritora que le impedía acceder a los contenidos curriculares y a sus problemas orgánicos. Asimismo, mostraba dificultades para la realización de determinadas actividades vinculadas a las áreas perceptiva, psicomotora, lingüística... careciendo de la capacidad necesaria para la resolución de problemas en general.

El pronóstico era bastante desalentador pues, dadas las características de la alumna, era difícilmente subsanable pudiendo minimizar dicho desfase el acceso a la lectoescritura, el desarrollo del lenguaje expresivo, el aumento de interés por comunicarse y la disminución de la atención dispersa.

Aún con esos antecedentes, mantenía buena disposición para aprender pero no terminaba de ser consciente de la funcionalidad de los aprendizajes. Su problemática personal, los efectos de la medicación y la incompatibilidad de actitudes y actuaciones por parte de los padres, hacían bastante difícil que la niña pudiera llevar un ritmo normal en el aula.

Elisa obtenía éxito en la elaboración de los trabajos que realizaba repetidamente y de manera automatizada y que partían de sus conocimientos previos generalizando el mecanismo en todas las tareas, tal es así que cuando se variaba algún elemento dicha tarea ella no modificaba el procedimiento de solución, no siendo consciente de que la actividad había cambiado en algún aspecto.

Previo a la aplicación del programa de acceso a la lectoescritura, se organizaba con la niña intervenciones dirigidas al desarrollo del lenguaje expresivo y el acceso pre-lectoescritor, utilizando sin éxito distintas estrategias

metodológicas que pudieran dar cobertura a su problema. La niña respondía ante la tarea bien realizada de forma pasiva, pues no era consciente del proceso utilizado para resolverla. Era poco frecuente que tuviera éxito en las tareas que realizaba de manera individual, por ello necesitaba la supervisión y ayuda constante del docente, sin expresar en cualquier caso ninguna emoción, buscando la aprobación del docente más que el resultado final.

En general Elisa colaboraba y aceptaba cualquier sugerencia y orientación, por ello, para iniciarla en el procedimiento de resolución de tareas, se utilizó la técnica de moldeamiento.

Actitud y conducta en el aula

Elisa carecía de capacidad de decisión tanto en cuestiones escolares como en conductas normales de la vida diaria. Por ello, cuando llegaba a su aula se quedaba en la puerta esperando que el docente le alentara a entrar; tampoco era capaz transferir lo aprendido en el aula a una misma situación similar fuera de ella, sino que volvía a reproducir la misma conducta. Dicha conducta estaba reforzada por efecto de la medicación suministrada durante la noche en su entorno familiar, que la mantenía en un estado de letargo hasta media mañana.

En el aula los compañeros interactuaban bien con ella, le explicaban cómo realizar la tarea, le ayudaban en su elaboración y le prestaban los materiales necesarios, sin partir de la petición de Elisa. No mostraba iniciativa alguna porque tampoco sabía el qué y por qué debía hacer las cosas, por tanto realizaba las conductas imitando lo que hacían los demás sin interiorizarlas en su repertorio conductual.

Con alguna frecuencia su actitud dificultaba la dinámica del aula pues el mantenimiento visual, por parte de Elisa, hacia algunos compañeros los incomodaba y desconcentraba, es por eso que su ubicación en el aula obedecía a criterios de supervisión y control.

Asimismo, las características personales de Elisa no favorecían su integración total en el grupo y aunque era aceptada, no presentaba habilidades para la interacción mostrando desinterés por iniciar relaciones de amistad. En ocasiones, los alumnos de primaria que conocían su escasa capacidad para emitir juicios valorativos jugaban con ella, instigándola a realizar determinadas conductas disruptivas a las que ella respondía con entusiasmo, sin tener conciencia del alcance de lo que le pedían.

En el aula no mostraba predisposición para desarrollar conductas de orden y limpieza con sus objetos y útiles personales ni con los de sus compañeros,

dejando patente su carencia de hábitos de autonomía y juicio para valorar el lugar de almacenaje de las cosas. Por tanto, sería necesario trabajar dichas conductas en colaboración con el entorno familiar.

Le gustaba acabar las tareas y al terminar, miraba a la profesora para que ésta le confirmara su finalización y se la revisara, pero sin la intención de recibir una orientación sobre los fallos obtenidos ni el procedimiento a desarrollar para mejorar el resultado. Consideraba la tarea como una práctica más en el aula manifestando, por tanto la ausencia de conciencia sobre las posibilidades que ofrecía el dominio de determinados contenidos y destrezas.

Utilizaba mecanismos memorísticos en la resolución de tareas sin establecer ninguna estrategia de reflexión, de razonamiento ni de ensayo-error. Por ello, iniciaba el trabajo siguiendo las instrucciones del docente y ante cualquier contrariedad buscaba a la tutora con la mirada para que ésta le sugiriera cómo debía seguir.

En relación a los hábitos y conductas grupales participaba en el aula con agrado, aunque no de manera espontánea evidenciando su predilección por la asistencia al aula de apoyo. En ambos espacios, mostraba un escaso repertorio de habilidades para la interacción dificultando la calidad de dicho intercambio, por ello, se ceñía exclusivamente a observar lo que hacían los demás.

De igual modo, su capacidad cognitiva tampoco le permitía interiorizar determinadas normas y criterios en la realización de actividades, mostrando por tanto, grandes dificultades para ordenar sus ideas y seleccionar aquello que quería preguntar. Para ello, en el aula se le insistía que expresara sus opiniones, pero la niña mostraba una emoción de sorpresa mirando a la docente con extrañeza pues desconocía qué debía hacer y la finalidad de tal actividad.

Sin duda, estaba incorporada en un grupo de aula pero no del todo integrada pues llevaban ritmos y preferencias distintas, por ello constituían los grupos en función de la afinidad siendo, Elisa, en muchos, casos un poco ignorada.

Respetaba las normas en el aula y en situaciones conflictivas no sabía resolver el problema, por ello adoptaba por imitación las mismas conductas que su oponente aunque fuera la violencia física o verbal, sin saber explicar por qué, cómo y qué ocurrió.

Actitud y conducta en situación de juego

En las actividades de juego era donde Elisa participaba con agrado aunque, en la mayoría de los casos, se limitaba a observar e imitar algunas conductas de sus

compañeros. Ella se identificaba como un miembro más del grupo respetando las pocas normas o criterios que conocía pero siempre actuando con poca interiorización del mecanismo. En el juego dirigido, se utilizaba con la niña la técnica de guía ayuda y el moldeado para así favorecer el aprendizaje de dichas normas.

Sus características cognitivas, su lenguaje poco funcional, la deficiente habilidad de resolución de problemas y la falta de atención facilitaban la adopción de una actitud apática en el juego. Habitualmente sus compañeros la ignoraban por su baja iniciativa y la incapacidad de aprender y seguir las normas, mostrando preferencia por otros compañeros que pudieran aportar más cosas.

No utilizaba el juego para competir ni tampoco para aprender, lo consideraba como una actividad más del aula aunque participaba con agrado. Tampoco en estas situaciones la niña transfería lo aprendido ni utilizaba conceptos espaciales, de longitud o conceptos básicos en su desarrollo, trabajados en el aula que pudiera aplicar al juego.

3.2.2.2 Teresa

Proceso de aprendizaje

La niña no alcanzaba el ritmo de su clase evidenciando un desfase curricular de dos cursos académicos, debido a la carencia en la adquisición de la lectoescritura que le impedía acceder a los contenidos curriculares. Asimismo, mostraba dificultades para la realización de determinadas actividades vinculadas a las áreas perceptiva, psicomotora, lingüística... careciendo de la capacidad necesaria para la resolución de problemas en general, ya fueran curriculares como los surgidos durante la interacción con el grupo.

El acceso a la lectoescritura podría minimizar el problema de la alumna pues le permitiría desarrollar un lenguaje con finalidad comunicativa y como estrategia para aprender. No obstante, su problemática personal, la incompatibilidad de actitudes y actuaciones de los padres, eran un potente impedimento para que la niña pudiera llevar un ritmo normal en el aula.

Previo a la aplicación del programa de acceso a la lectoescritura, se organizaban con la niña intervenciones dirigidas al desarrollo del lenguaje expresivo y el acceso pre-lectoescritor, utilizando sin éxito distintas estrategias metodológicas que pudieran dar cobertura a su problema.

La niña respondía ante la tarea bien realizada de forma activa, solicitando tareas similares para resolverlas. En esa situación, Teresa adoptaba una actitud

positiva en el aula pero pronto exteriorizaba su desánimo y la fatiga para seguir el proceso. Esta circunstancia añadida al ritmo lento de aprendizaje viabilizaba que los resultados fueran bajos y conseguidos con poco éxito y a muy largo plazo.

Respondía positivamente ante el éxito utilizándolo como un motivador intrínseco, aunque necesitaba que la reforzaran constantemente.

Trabajaba activamente cuando las tareas eran similares tanto en el contenido como en el procedimiento de solución, empleando para ello mecanismos memorísticos que le permitían terminar el trabajo de manera rápida y sin apenas esfuerzo.

No era consciente de su bajo nivel curricular y de la necesidad de acceder al código escrito para poder realizar las mismas tareas que su grupo de aula y, aunque percibía que sus compañeros realizan actividades distintas a las suyas, mostraba una total indiferencia.

Identificaba la tarea como una actividad lógica en un centro educativo no como un mecanismo para acceder al conocimiento y aprender la lectoescritura mostrando una actitud muy positiva tanto en el aula de apoyo como en su aula ordinaria. Con frecuencia, identificaba a la tutora como una prolongación de la madre adoptando, en ocasiones, conductas propias de una hija y no de una alumna, actitud que dificultaba la asunción de normas necesitando frecuentemente que la orientasen en la dirección correcta.

Actitud y conducta en el aula

Teresa se sentía totalmente integrada en el aula y se interrelacionaba de manera cordial con todos sus compañeros aunque no pertenecía a ningún grupo de referencia.

Su constante parloteo en el aula mermaba tanto su capacidad de atención como la del resto del grupo por ello, su ubicación en la clase respondía a criterios de control y de seguimiento, necesitando el uso de técnicas de refuerzo.

Sin duda, desarrollaba dentro y fuera del aula buenas habilidades en la interacción mostrando gran interés por mantenerlas.

La niña se sentía satisfecha con sus amistades y hablaba cordialmente con ellas, era bastante ordenada y compartía de manera correcta espacios comunes y objetos, costándole un poco más compartir sus objetos personales. Era bastante dispuesta, aunque a veces, dominante y le gustaba hacer propuestas al

grupo que rara vez eran aceptadas por sus miembros, pues sus características personales y sus conductas infantiles no aportaban alternativas interesantes.

Aunque carecía de hábito de estudio, le gustaba acabar las tareas, sobre todo cuando estaba segura de su procedimiento sin mostrar indiferencia ante las tareas que no sabía realizar buscando la ayuda de sus compañeros para resolverlas.

Teresa, a pesar de su nivel cognitivo y los problemas de articulación, le gustaba intercambiar opiniones de distinta índole con los compañeros y con la tutora, participaba activamente en las actividades grupales, mostrando preferencia por aquellas que implicaban movimiento, interactuando a veces de manera desproporcionada, pues se enfadaba cuando perdía o se le exigía que guardara su turno. Esta actitud licenciaba a la niña en la adopción de conductas irracionales e infantiles por querer imponer su criterio, que en ocasiones le llevaba a recurrir a la agresión verbal y, en escasas ocasiones, a la fuerza física.

Actitud y conducta en situación de juego

La niña participaba activamente con agrado en las actividades sugeridas, tanto dentro como fuera del aula respetando las normas del juego, cuando las conocía, y aportando discretas opiniones de mejora que nunca eran consideradas. Le costaba admitir una derrota personal, minimizando el agravio cuando esa derrota era asumida por todo el grupo. Teresa utilizaba el juego como estrategia para comunicarse con los compañeros, controlando esas conductas infantiles y poniendo en práctica habilidades lingüísticas que le permitía intercambiar distintos puntos de vista de manera inteligible. En esas situaciones de juego no aplicaba mecanismos para resolver problemas sino que asumía lo que el grupo le sugería aceptándolo.

3.2.2.3 Rubén

Proceso de aprendizaje

En el momento del inicio de la investigación, Rubén tenía un desfase curricular de un curso académico evidenciando problemas para alcanzar el ritmo de su grupo de aula que se agravaban a medida que transcurría el tiempo. Esa problemática estaba desencadenada por la carencia lectoescritora y la falta de soltura para iniciarla que le impedía acceder a los contenidos curriculares.

El dominio de la lectoescritura podría minimizar la diferencia de nivel con respecto a su grupo, evitando que ese desfase se fuera haciendo mayor y

permitiéndole además la oportunidad de desarrollar el lenguaje con finalidad tanto comunicativa como estrategia para aprender. No obstante, sus dificultades personales, sus problemas de salud, el alto nivel de absentismo y la sobreprotección materno filial no ofrecían la posibilidad de que el niño pudiera llevar un ritmo normal en el aula.

Previo a la aplicación del programa de intervención, su tutor adoptó con él algunas medidas ordinarias para dar respuesta a las necesidades del niño y atenuar su bajo rendimiento con algún éxito, pero cuando los contenidos y las tareas requerían un aumento del grado de dificultad, Rubén se quedaba rezagado. Dichas tareas estaban relacionadas con la utilización de lectoescritura y la intervención en el lenguaje expresivo y comprensivo con el que, de manera general, realizaba pocas aportaciones al grupo para evitar mostrar su bajo nivel de conocimientos y de expresión oral.

En relación al proceso de aprendizaje mostraba gran interés por llevar el mismo ritmo que sus compañeros de aula pero, el alto grado de absentismo y la sobreprotección de la familia impedían alcanzarlo aunque Rubén ponía de su parte realizando todas las tareas encomendadas pero sin utilizar, para su desarrollo, estrategias de reflexión o razonamiento revelando, como criterio pedagógico, la terminación rápida de dichas tareas pues implicaba que dominaba el procedimiento. Por ello, las actividades se desarrollaban partiendo de los conocimientos previos del niño y su estilo de aprendizaje y se realizaba, de manera previa, una valoración exhaustiva de sus capacidades, limitaciones y motivaciones.

No siempre tenía éxito en las tareas, sobre todo en aquellas en las que se requería dominio instrumental: lectoescritura y cálculo, aunque Rubén se encontraba satisfecho con sus resultados académicos pues para él, realizar y terminar la tarea era un indicador de logro.

Mostraba bastante disconformidad con la asistencia al aula de apoyo teniendo una opinión muy negativa sobre el alumnado que asistía a esa clase, hasta el punto de recibir con desagrado el material del programa por ser un material específico del aula. Durante su asistencia mostraba interés por saber el tiempo que le quedaba para marcharse a su clase ordinaria realizando las tareas de manera muy rápida para terminar cuanto antes.

Actitud y conducta en el aula

El aula de Rubén estaba organizada en pequeños grupos de manera que les permitía la realización de actividades de estructura grupal favoreciendo el

proceso de aprendizaje dialogado. El niño participaba de manera activa y contestaba a las preguntas del tutor, aportando poca información y acotando sus aportaciones a pequeños comentarios que ya habían aportado otros compañeros y, sobre todo, a observar a los demás.

Era un niño introvertido que no compartía objetos propios aunque respetaba los objetos y materiales de uso común pero no mostraba problemas para pertenecer a un pequeño grupo de referencia con los que se sentía bien integrado, limitando sus amistades a ese grupo específico, sintiéndose incómodo cuando el grupo acogía un nuevo miembro pues prefería permanecer a un grupo cerrado.

Asimismo, tras la realización del trabajo en el aula no buscaba la aprobación del profesor pues evitaba recibir un comentario, casi siempre negativo. Para Rubén la aprobación de la tarea se resumía en haberla elaborado, aunque se calificara de manera negativa, adoptando rechazo cuando recibía orientación por parte del tutor, identificándolo como signo de ignorancia. Por ello, cuando recibía una calificación negativa, guardaba su tarea sin hacer comentarios con el resto de sus compañeros ni con el tutor evitando recabar información sobre su error para subsanarlo.

Disfrutaba y participaba en las actividades grupales diseñadas en el aula sin aportar nada nuevo y sin hacer apreciaciones sobre la tarea, asintiendo con lo que asumía la mayoría. Por ello, para minimizar ese problema se realizaban en el aula actividades de estructura cooperativa para fomentar la expresión verbal dentro del grupo.

Actitud y conducta en situación de juego

El niño participaba sin problemas y con agrado en actividades lúdicas, dejando el mando y las directrices a los componentes del grupo, imitando las conductas que realizaban (siempre) los chicos. Es por ello que resolvía las diferencias de opinión entre compañeros aceptando la decisión del grupo como si fuera suya. Asimismo, en actividades competitivas, las pérdidas del grupo no las sentía como una pérdida personal sino de todos, sin sensación de derrota.

En el juego respetaba las reglas siendo capaz de aprenderlas y actuar en consecuencia, aunque sin realizar apreciaciones o aportar comentarios enriquecedores, posiblemente por su falta de fluidez verbal y la escasa habilidad para dirigir al grupo. Utilizaba el juego como estrategia para comunicarse con los compañeros, liberándose del miedo y la vergüenza que le producía su baja

competencia lingüística, aplicando algunos conceptos (espaciales, de cantidad, longitud...) trabajados en el aula.

3.2.3 Estilo de aprendizaje

3.2.3.1 Elisa

Condiciones físico-ambientales

En relación al sonido, Elisa podía trabajar con ruido llegando a ignorarlo, no necesitando, por tanto, un medio relativamente tranquilo ni absoluto silencio para poder concentrarse.

Respecto a la iluminación, la niña no era nada sensible a las variaciones normales de luz y al alto grado de luminosidad, sin mostrar ningún interés especial por ocupar las mesas en función de dicha fuente.

En referencia a la temperatura, su actividad en el aula no estaba afectada por las condiciones normales de temperatura sin realizar una observación negativa sobre si el ambiente estaba fresco, caldeado, muy fríos o muy caldeados.

Sobre su ubicación en el aula, estaba determinada por la preferencia de la niña por trabajar en el aula de apoyo, cerca de la mesa de la tutora y al lado de su compañera, en cuyas condiciones adoptaba una actitud más positiva hacia el trabajo, por lo tanto, el lugar que ocupaba no respondía a condicionamientos por problemas sensoriales, sino a un mayor control de la supervisión de las tareas por parte de la tutora. No se atisbaba dificultad para mantenerse sentada en una situación de aprendizaje o poder desplazarse por el aula, lo que le permitía la participación activa con todos los compañeros.

Referido a la presentación del contenido de la tarea, obtenía mejores resultados en la adquisición de la información cuando ésta se presentaba en una combinación de formatos: manipulativo, figurativo y simbólico rechazando la información cuando se presentaba solamente de forma figurativa.

Teniendo en cuenta la preferencia por el mobiliario, para acceder al currículo no requería adaptación alguna utilizando sin advertir dificultades para estar sentada en su mesa y silla durante largo tiempo en una situación formal de aprendizaje.

Respecto a los materiales utilizados en el aula, era necesario adaptar el material para dar respuesta a sus necesidades; de ahí la imposibilidad de utilizar material didáctico común a su grupo.

Teniendo en cuenta los agrupamientos, era primordial el trabajo individual con apoyo y supervisión constante por parte del profesor, obteniendo peor rendimiento cuando las actividades se realizaban en pequeño grupo y, sobre todo, en gran grupo.

Estrategias cognitivas

Conforme a los criterios sobre su percepción sensorial, no se encontraron elementos que aportasen preferencia por ningún canal: auditivo, visual y táctil ni en la presentación de la información combinando varios canales.

En relación a su persistencia en la realización de las tareas, las abandonaba con facilidad olvidando lo que estaba haciendo y cómo debía seguir el proceso de realización, pero sin mostrar ningún tipo de rechazo. Sus características personales hacían bastante difícil subsanar sus errores aunque se le brindara la ayuda necesaria.

En referencia a su atención, mostraba interés y buenos resultados cuando la actividad se realizaba de manera individual con el apoyo del docente, mejorando dicho resultado cuando se le incrementaba una pequeña novedad a la tarea y ésta partía de sus conocimientos previos. La alumna tenía graves problemas de atención necesitando el uso constante de reforzadores por ello la intervención del docente con la niña estaba determinada por el momento del día.

Respecto a su motivación y refuerzo, evidenciaba un escaso interés por aprender sin interesarle ningún tipo de actividad: de resolución de problemas, de lectoescritura y de cálculo matemático mostrando en ocasiones predilección por las actividades artísticas, sobre todo, si estaban relacionadas con sus intereses personales y sus conocimientos previos aunque en ningún caso, intentaba superarse mostrando una actitud de total indiferencia ante el éxito y/o fracaso en las tareas. Asimismo, tampoco valoraba su propio esfuerzo, ni buscaba el éxito en las conductas que desarrollaba dentro y fuera del aula.

En relación a las estrategias que Elisa ponía en práctica para resolver una tarea, éstas eran meramente memorísticas, sin impulsividad pero sin adoptar una actitud reflexiva, por lo tanto, la estrategia de razonamiento tampoco era utilizada en la resolución de problemas cotidianos surgidos en el centro. Así, en situaciones novedosas, no transfería lo aprendido sino que utilizaba siempre la misma estrategia cometiendo errores de conceptualización, generalización y abstracción.

3.2.3.2 Teresa

Condiciones físico-ambientales

En relación al sonido, la alumna no podía trabajar con ruido siendo incapaz de ignorarlo, por tanto, necesitaba un medio relativamente tranquilo que facilitase su atención sin la obligatoriedad del absoluto silencio.

Respecto a la iluminación, la niña no era nada sensible a las variaciones normales de la luz o a una iluminación excesiva no necesitando por ello, organizar la distribución de las mesas en función de dicha fuente.

Teniendo en cuenta la temperatura, la alumna era muy sensible a ambientes fríos, disminuyendo considerablemente en esas condiciones su rendimiento y ritmo de trabajo. Es por ello que mostraba una total preferencia por los ambientes caldeados.

En relación a su ubicación en el aula, evidenciaba preferencia por situarse cerca del docente y asistir al aula de apoyo, disminuyendo el ritmo cuando se incorporaba en un grupo, pues interrumpía su trabajo y el de los demás compañeros

A propósito de la presentación de la información, no mostraba una preferencia por formatos manipulativo, figurativo o simbólico ni por su combinación.

En relación a la dimensión mobiliario, no era necesaria su adaptación para acceder al aprendizaje de los contenidos curriculares.

Respecto a los materiales utilizados en el aula, era imprescindible adaptar el material para dar respuesta a sus necesidades no pudiendo utilizar los materiales comunes de su grupo de aula.

En relación a los agrupamientos, la niña evidenciaba mayor preferencia cuando realizaba las tareas de forma individual o al lado de un compañero con un ritmo de aprendizaje y rendimiento más rápido que ella, pero siempre con el control y supervisión del docente para evitar que Teresa perdiera la atención en la tarea. Mostraba mayor interés en asistir al aula de apoyo, por tanto las tareas que requerían atención individual y una supervisión más constante, las realizaba en dicho contexto.

Estrategias Cognitivas

En referencia a su percepción sensorial, la niña manifestaba mayor preferencia por el canal visual y el auditivo, por lo tanto la presentación de las

tareas se llevaba a cabo en cualquiera de estos dos formatos, no mostrando interés especial por la combinación de ambos.

En relación a su persistencia en las tareas, evidenciaba escaso interés por ellas abandonándolas rápidamente y mostrando rechazo por realizarlas. Esta actitud acentuaba sus problemas de aprendizaje que no superaba con ayuda.

Respecto a su atención, tenía dificultad para concentrarse cuando la tarea se realizaba de manera grupal siendo más adecuado situar a la niña cerca de la tutora para ser tratada por la docente de forma individual.

Era necesario seleccionar tareas de baja duración con algún grado de novedad y que partían de sus conocimientos previos, pues la niña se fatigaba y perdía el interés rápidamente necesitando, para reavivar su atención, el uso de variados reforzadores.

En cuanto a su motivación y refuerzo, reflejaba muy poca curiosidad y deseo por aprender, sobre todo en aquellas tareas que implicaban razonamiento o cálculos matemáticos. No obstante, manifestaba mejor actitud en aquellas que implicaban el uso de la lectoescritura y, sobre todo, en producciones artísticas vinculadas a intereses personales y con procedimientos de solución repetitivos. Por tanto, los resultados estaban condicionados al tipo de tarea y su grado de dificultad. Se apreciaba un escaso interés en el logro y mejora de su aprendizaje, pero mostraba bastante desagrado cuando obtenía una calificación negativa.

En relación a las estrategias para enfrentarse a las tareas, Teresa reaccionaba impulsivamente careciendo de conducta reflexiva y de análisis. No utilizaba la planificación previa, sino estrategias memorísticas en las que no transfería los conocimientos adquiridos ni aplicaba los conocimientos aprendidos.

En general, evidenciaba apatía por el trabajo en el aula no vinculada por el momento del día, cometiendo graves errores de conceptualización, de generalización y de abstracción.

3.2.3.3 Rubén

Condiciones físico-ambientales

En relación al sonido, el alumno podía trabajar con ruido ignorándolo completamente, no necesitando, por tanto, un medio relativamente tranquilo ni absoluto silencio para poder concentrarse.

Respecto a la iluminación, Rubén no era nada sensible a las variaciones normales de luz y al alto grado de luminosidad, sin mostrar interés especial por ocupar las mesas en función de dicha fuente.

En cuanto a la temperatura, su actividad queda algo afectada por ésta, teniendo alguna dificultad para concentrarse y trabajar en ambientes frescos, sobre todo muy fríos; por tanto, necesitaba un medio caldeado para trabajar.

Respecto a su ubicación en el aula, prefería sentarse al lado de sus compañeros, sobre todo de su pequeño grupo de referencia. Aunque se le sentaba cerca del docente para que éste pudiera atenderlo mejor, ello no suponía una dificultad adicional para relacionarse con los demás compañeros y poder disfrutar de una participación activa con el grupo.

Referido a la presentación de la información, no tenía preferencia por ningún formato: manipulativo, figurativo y simbólico presentados manera individual, pero mejoraba cuando la información se le presentaba en una combinación de ellos.

En cuanto al mobiliario, no precisaba ninguna adaptación del mismo, por tanto, no tenía ninguna dificultad para estar sentado trabajando durante la jornada escolar en una situación de aprendizaje.

En relación a los agrupamientos, prefería la realización de las tareas en pequeño grupo y, en ocasiones de manera individual, evidenciando un sentimiento de rechazo hacia la realización de las tareas en el aula de apoyo.

Estrategias Cognitivas

Respecto a su percepción sensorial, Rubén no manifestaba ninguna preferencia por el canal de recepción de la información: auditivo, visual o táctil, aunque mejoraba altamente cuando las actividades implicaban una combinación de ellos.

Relativo a la persistencia en la realización de las tareas, exhibía gran esfuerzo hacia las mismas, aunque no supiera correctamente su proceso, por tanto, realizaba todas las tareas que se le demandaban en su aula ordinaria, sin revelar desagrado en ninguna de ellas, aunque ese comportamiento le hiciera cometer muchos errores imposibles de superar sin la ayuda necesaria.

En relación a su atención, prefería las tareas que implicaban alguna novedad y estaban relacionadas con sus conocimientos previos, manteniendo mayor nivel de atención cuando dicha tarea era explicada directamente por el docente y estaba situado en agrupamiento individual o pequeño grupo sin que para mantener la atención necesitara ningún tipo de refuerzo.

A propósito de su motivación y refuerzo, mostraba una elevada actitud y deseo por aprender y le motivaban, sobre todo, las tareas de resolución de

problemas, de lectoescritura y cálculo matemático siempre relacionadas con sus intereses personales y sus conocimientos previos, exponiendo su rechazo por aquellas que implicaban actividad artística, sobre todo si éstas se realizaban en el aula de apoyo. Sentía preferencia por las tareas de alto grado de dificultad aunque todavía no sabía realizarlas correctamente. Terminar la tarea, aunque obtuviera resultados negativos, implicaba para él un logro. Por tanto, el niño no buscaba el éxito en ellas y no realizaba valoraciones personales de trabajo efectuado, sea cual fuera su resultado.

Rubén se enfrentaba a las tareas con una actitud muy impulsiva, sin utilizar estrategias reflexivas, de análisis ni de razonamiento, sino la misma estrategia para resolver cualquier tipo de tarea obedeciendo a actuaciones meramente memorísticas que, de ningún modo estaban determinadas por el momento del día pero si del entorno, ya fuera el aula de apoyo o su aula ordinaria. Por tanto, el niño, cometía graves errores de conceptualización, generalización y abstracción que sería muy difícil subsanar sin ayuda individualizada.

3.2.4 Habilidades que favorecen el desarrollo de la lectoescritura

3.2.4.1 Elisa

Área perceptiva

En relación a su percepción visual, Elisa discriminaba y clasificaba bien los objetos de forma cuadrada y circular, moderadamente los objetos triangulares, y muy mal los objetos rectangulares. Identificaba muy bien los colores principales y peor los colores secundarios. No era capaz de percibir errores en dibujos y lo que faltaba a figuras incompletas, ni tampoco de captar detalles en láminas. Sin embargo, apreciaba algunas semejanzas y diferencias en parejas.

Respecto a su percepción auditiva, discriminaba muy bien sonidos de la naturaleza y del medio ambiente, bien los sonidos del propio cuerpo, moderadamente los sonidos producidos por animales, teniendo mayores dificultades para la discriminación de fonemas y las intensidades de sonido. Sin embargo, no era capaz de reproducir canciones y poesías.

A propósito de su percepción táctil, discriminaba muy bien los objetos, así como su dureza y temperatura. Lograba identificar moderadamente las partes del cuerpo por el tacto, poco los objetos lisos y rugosos y muy poco las figuras geométricas agravado por una falta de vocabulario.

En cuanto a su percepción espacial general, discriminaba muy bien los conceptos espaciales generales dentro/fuera, y los de cantidad grande/pequeño

con alguna dificultad en el concepto mediano. Identificaba bien los conceptos lleno/vacío y delante/detrás, así como moderadamente los conceptos gordo/delgado, al lado y al principio/al final. Discriminaba poco los conceptos igual/diferente, deprisa/despacio, y las formas geométricas de dos dimensiones. Entendía muy poco los conceptos de corto/largo/ancho/estrecho, alrededor/en fila, en medio, de frente, primero/último, del revés/derecho y no discriminaba derecha/izquierda.

Asimismo, apenas sabía solucionar rompecabezas, discriminar volúmenes de cuerpos geométricos ni mucho menos los puntos cardinales.

En relación a la dimensión percepción espacial gráfica, la niña identificaba mal las figuras geométricas gráficas y la figura/fondo y muy mal las letras y números simétricos.

A propósito de su percepción temporal, discriminaba muy mal los días de la semana, los momentos del día mañana/mediodía/tarde/noche, los conceptos día, semana, mes, año y el concepto de estaciones del año, siendo incapaz de diferenciar y entender los conceptos de siglo/década/lustro, leer las horas en el reloj y ordenar por secuencias temporales.

Área Psicomotora

En relación a sus movimientos y coordinación general, Elisa realizaba mal los movimientos coordinados de manera espontánea así como aquellos desarrollados en situación lúdica en el aula o conductas motoras de la vida diaria, y muy mal aquellos movimientos que requerían la coordinación óculo-manual, la dominancia de movimientos coordinados de varios miembros y/o la relajación y tensión de los miembros del cuerpo.

Conforme a sus hábitos de independencia personal, la niña deambulaba por alguna parte del centro educativo y utilizaba correctamente el baño de manera autónoma e independiente, en cambio no había adquirido el hábito de vestirse y mucho menos el calzarse y atarse las cordonerías de las zapatillas.

En cuanto a su esquema corporal, localizaba bien las partes del cuerpo sin saber decir para qué servían sus miembros y mucho menos la función de los distintos órganos. Tampoco sabía aplicar conceptos espaciales y de lateralidad a su propio cuerpo, percibir y reproducir estructuras simétricas, expresar corporalmente estados de ánimo, ni bailar y danzar según coreografías. De igual modo, la discente mostraba mucha dificultad para mantener el equilibrio en diversas posiciones o movimientos.

Sobre su coordinación manual, sabía utilizar la posición digital, y moderadamente dominaba los movimientos de la mano y el movimiento y control de la pinza, aunque con graves problemas para desarrollar el dominio óculo-manual y óculo-digital.

Respecto a la coordinación grafo-manual, Elisa realizaba bien los trazos con la mano y unía puntos, mientras que sólo moderadamente sabía realizar el trazo con algún instrumento, así como rellenar espacios o formas geométricas con algún material. La niña no reproducía trazos libres, figuras geométricas y ni objetos de una lámina y realizaba muy mal el trazo de líneas sin levantar el útil de escritura así como la reproducción de objetos sin tener el modelo delante.

Relativo a la escritura, la niña escribía muy bien las vocales al dictado y al copiado aunque realizaba mal la escritura de manera espontánea. Copiaba bien palabras con sílabas directas e inversas con el fonema /p/ y /l/ pero sin comprender el significado siendo incapaz de realizar la grafía al dictado. De igual forma, no era capaz de realizar frases (ni al dictado, ni al copiado, ni de manera espontánea) ni pequeños textos, no utilizaba bien las mayúsculas, ni las reglas de ortografía, ni los signos de puntuación.

Área Verbal

En relación a su comprensión verbal, Elisa conocía perfectamente su nombre y el de las personas cercanas a ella, pero entendía de manera moderada órdenes sencillas que había que enunciárselas de una en una. Asimismo, definía mal las palabras de su entorno más cercano, siendo incapaz de entender varias órdenes a la vez, ni formar familias de palabras por criterios comprensivos, utilizar antónimos y sinónimos, explicar el significado de frases ni tampoco realizar un resumen sencillo.

A propósito de su razonamiento verbal, encontraba grandes dificultades para establecer relaciones de igualdad, semejanza y diferencia entre dos o más palabras al igual que para distinguir lo principal y secundario de un texto, relato o tema expresado oralmente.

Referente a su habilidad lectora, leía muy bien las vocales pero identificaba mal los fonemas. No leía palabras elaboradas con sílabas directas, ni inversas, ni trabadas, ni sínfonos, lo que evidenciaba una falta de adquisición lectoescritora así como en los elementos relacionados con ella como el uso de mayúsculas y los signos de puntuación.

Respecto a su fluidez verbal, la niña empleaba frases muy sencillas en su lenguaje espontáneo, sin mostrar habilidad para formar frases con palabras con

un criterio dado; tampoco inventaba frases a partir de palabras, ni describía verbalmente escenas o ideas, pensamientos y opiniones manteniendo una conversación poco coherente en el intercambio de información.

Área Cognitiva

Referido a su memoria visual, Elisa describía mal a las personas, conocidas como desconocidas, que visitaban su casa, siendo incapaz de detallar, orientarse y clasificar lugares tanto de fuera como de dentro del entorno escolar y familiar. Además no era capaz de recordar figuras vistas en un grabado así como tampoco de asignarle un nombre y describir su forma.

En relación a su memoria verbal numérica repetitiva, con frecuencia tenía problemas para repetir dígitos o palabras en el orden presentado, siendo incapaz de reproducirlos en orden inverso, repetir canciones, versos y poesías muy sencillas.

Respecto a su memoria verbal numérica significativa, le costaba bastante realizar recados en los que debía ejecutar dos órdenes sencillas y repetir frases; tampoco sabía exponer las cosas que hacía durante el día, contestar a preguntas sobre un texto y relatar cuentos con palabras propias.

A propósito de los conceptos básicos numéricos adquiridos, Elisa discriminaba mal los conceptos: nada, poco, mucho, todo, muy mal, nadie, ninguno, alguien, unos pocos, algunos, muchos, todos, más mayor, igual, menor, menos, las partes y el todo, primero, último. Tampoco discriminaba dígitos hasta la centena ni los identifica con cantidades, ni conocía la moneda de curso legal, ni incorporaba los conceptos de capacidad, de longitud y de peso en su lenguaje cotidiano.

En relación al cálculo, no sabía sumar ni restar (con y sin apoyo simbólico), resolver problemas que implicasen dichas operaciones, ni operaciones superiores como multiplicar o dividir.

En cuanto a su razonamiento abstracto, clasificaba mal objetos de acuerdo a un criterio dado y no era capaz de solucionar puzzles, establecer relaciones de igualdad, semejanza ni diferenciar entre objetos y figuras. Tampoco sabía descubrir absurdos, realizar seriaciones gráficas ni numéricas, distinguir entre lo principal y secundario en una producción artística o hallar causa y efecto en un problema o situación.

Área Socio-afectiva

En relación a sus emociones y afectividad, en situaciones de irritabilidad y frustración normales era capaz de controlarse aun cuando las cosas no le salieran

como ella hubiera querido. De manera regular, superaba los miedos normales de la vida, siendo incapaz de actuar por consecuencias futuras e identificar emociones en ella misma y en los demás.

Referido a su desarrollo social, Elisa aceptaba muy bien y con agrado a nuevos compañeros en el grupo así como también compartía sus materiales y los de uso común. Evidenciaba buena predisposición cuando le demandaban ayuda teniendo alguna dificultad para participar activamente en actividades grupales fuera del aula. Mantenía un trato educado cuando se incorporaba a clase.

3.2.4.2 Teresa

Área Perceptiva

En relación con su percepción visual, Teresa conocía y clasificaba muy bien objetos de forma cuadrada y circular y bien los de forma triangular encontrando alguna dificultad para los de forma rectangular. Discriminaba muy bien los colores fundamentales y secundarios percibiendo detalles, diferencias, semejanzas y errores en dibujos o láminas, aunque resolvía moderadamente lo que le faltaba a figuras incompletas.

Referido a su percepción auditiva, la niña identificaba muy bien los sonidos producidos por su cuerpo, de animales, de la naturaleza y del medio ambiente, así como la intensidad en cada uno de ellos y reproducía bien canciones y poesías pero era incapaz de discriminar fonemas.

Respecto a su percepción táctil, Teresa discrimina muy bien objetos fríos/calientes, secos/mojados, blandos/duros, reconociendo bien las partes del cuerpo a través del tacto y distinguía regular objetos y figuras geométricas.

Sobre su percepción espacial general, la niña discriminaba muy bien los conceptos lleno/vacío, dentro/fuera, abrir/cerrar, pequeño/grande y bien los conceptos gordo/delgado y deprisa/despacio, teniendo dificultad media en el reconocimiento de los términos mediano y ancho/estrecho. Identificaba mal los conceptos alrededor/en fila, delante/detrás al lado, de frente, al principio/al final, primero/último, al igual que realizaba mal los rompecabezas y la discriminación de formas geométricas de dos dimensiones, siendo incapaz de reconocer los conceptos en medio, revés/derecho, derecha/izquierda, volúmenes de formas geométricas de dos dimensiones y los puntos cardinales.

En relación a su percepción espacial gráfica, la niña no sabía diferenciar entre figura y fondo, confundiendo también los números y letras simétricos. Sin embargo, mostraba alguna habilidad en la discriminación de figuras geométricas.

Referido a su percepción temporal, la niña no identificaba los días de la semana, los momentos del día mañana/mediodía/tarde/noche, ni los conceptos día, semana, mes y año. Tampoco conocía la secuencia de las estaciones del año, siendo incapaz de adquirir el concepto de siglo/década/lustro, ni leer las horas en el reloj, ni ordenar por secuencias temporales, aunque discriminaba bastante bien entre el día y la noche y las actividades que se realizaban en cada momento del día.

Área Psicomotora

En relación al movimiento y coordinación generales, Teresa sabía moverse coordinadamente de manera espontánea y en actividades grupales, deportivas y lúdicas en el aula, así como en conductas propias de la vida diaria. Lanzaba bien objetos para hacer diana con buena coordinación óculo-manual, pudiendo relajar y/o tensar de manera moderada las partes de su cuerpo mostrando dominio en el movimiento coordinado de los miembros.

Sobre sus hábitos de independencia personal, actuaba de manera autónoma en el uso del cuarto de baño, al igual que para quitarse/ponerse el baby, pero no se calzaba del todo bien las zapatillas de deporte, atándose con dificultad las cordonerías.

Respecto a su esquema corporal, la niña localizaba muy bien las partes del cuerpo, aunque no sabía decir correctamente la función de cada parte señalada ni mucho menos de los órganos que componían su cuerpo. Bailaba y danzaba llevando el ritmo de la coreografía pero expresaba de manera torpe estados de ánimo corporalmente.

Referido a su coordinación manual, la niña realizaba mal la posición digital sin dominar del todo los movimientos de la mano y de los dedos, mostrando dificultad en la coordinación óculo-manual y óculo-digital así como en la dominancia y control de la pinza.

En relación a su coordinación grafo-manual, Teresa rellenaba bien espacios y figuras con distintos materiales repasando líneas en varias posiciones aunque empeoraba el repaso cuando se exigía que no debía levantar el lápiz o útil de escritura del papel. Realizaba con el dedo trazos libres moderadamente y mal cuando dichos trazos debía realizarlos con algún instrumento, tampoco reproducía bien las figuras geométricas u objetos de una lámina.

Respecto a su escritura, la niña realizaba moderadamente la escritura de vocales al copiado y bastante peor cuando éstas eran dictadas. Escribía muy mal las vocales de manera espontánea así como la escritura de algunas palabras al

copiado (aunque fueran muy familiares y sencillas de realizar) siendo incapaz de realizarlas al dictado. No escribía frases (ni al copiado ni al dictado). En consecuencia, tampoco estaba familiarizada con los signos de puntuación, las reglas de ortografía ni el uso de mayúsculas.

Área verbal

En relación a su comprensión verbal, Teresa discriminaba perfectamente su nombre y el de las personas cercanas a ella y entendía muy bien órdenes sencillas siendo capaz de definir inicialmente palabras de su entorno más cercano, reconocer objetos por su nombre y asignar nombres a objetos, aunque formaba mal familias de palabras por criterios comprensivos y explicaba vagamente el significado de frases sencillas. Era incapaz de utilizar sinónimos y antónimos en su lenguaje espontáneo y realizar un resumen sencillo de una explicación o texto que se exponía de manera oral.

Referido a su razonamiento verbal, la niña no encontraba relaciones de igualdad, semejanza ni diferencia entre dos o más palabras como tampoco distinguía lo principal y secundario de un texto, relato o tema.

A propósito de su lectura, reconocía vocales moderadamente, discriminando muy mal las consonantes y siendo incapaz de realizar una lectura sencilla de palabras o frases. Por tanto, no tenía adquirida la lectoescritura ni las reglas sintácticas que la conformaban.

Respecto a su fluidez verbal, contaba muy bien historias sobre vivencias que le habían ocurrido empeorando cuando éstas expresaban lo que le podría ocurrir empleando, de manera moderada, frases sencillas en la descripción de escenas con un lenguaje muy parco. Realizaba con dificultad frases a partir de unas palabras dadas con ayuda de la docente, siendo incapaz de formar familias de palabras según distintos criterios.

Área cognitiva

En relación a su memoria visual, Teresa describía y reconocía muy bien las personas que frecuentaban su casa y describía bien lugares tanto de dentro como de fuera del colegio y de forma moderada reconocía itinerarios cotidianos. Clasificaba mal los objetos vistos en el centro o fuera de él, así como tampoco era capaz de memorizar y describir las figuras vistas en un grabado.

Referido a su memoria verbal y numérica repetitiva, la niña repetía muy bien canciones y versos con peores resultados cuando debía repetir dígitos y sílabas

en el mismo orden que los había escuchado, siendo incapaz de realizarlo en orden inverso.

Respecto a su memoria verbal numérica significativa, Teresa repetía muy bien frases muy sencillas y realizaba bien los recados atendiendo a dos órdenes. Decía las cosas que hacía durante el día con poca precisión contestando a preguntas sencillas sobre las conductas llevadas a cabo y relataba mal cuentos o historias.

En relación a los conceptos básicos numéricos, discriminaba muy bien los conceptos mucho/todos y nada/poco, mucho/todo y muy mal los conceptos primero/último, nadie/ninguno, alguien, unos/pocos/algunos, más/mayor/igual/menor/menos, y las partes y el todo. Del mismo modo, no reconocía dígitos hasta la centena ni los identificaba con cantidades, no conocía la moneda de curso legal ni incorporaba a su lenguaje cotidiano conceptos de capacidad, longitud y peso.

Relativo al cálculo, Teresa no sabía sumar ni restar (con y sin apoyo simbólico) ni por supuesto, era capaz de resolver problemas que implicasen dichas operaciones.

Sobre su razonamiento abstracto, la niña solucionaba mal los puzzles sin establecer relaciones de igualdad, semejanza ni diferencia entre objetos y figuras, así como tampoco descubría absurdos, seriaciones gráficas y numéricas, ni distinguía entre lo principal y secundario en una producción artística, ni hallaba causa y efecto en un problema o situación.

Área Socio-afectiva

En relación a la dimensión emocional y afectiva, identificaba de manera moderada sus emociones al igual que las de los demás, no pudiendo superar el miedo que le producían algunas situaciones normales de la vida.

Le costaba un poco superar su frustración y controlar su irritabilidad cuando las cosas no salían como ella deseaba. Es por eso que Teresa tenía serias dificultades para controlar los conflictos surgidos ante situaciones de competitividad, no evidenciando capacidad para actuar por consecuencias futuras.

A propósito de su desarrollo social, Teresa participaba muy bien en actividades grupales tanto dentro como fuera del aula aceptando con agrado la incorporación de otros compañeros en el grupo. Además, mostraba una actitud muy positiva para ofrecer su ayuda cumpliendo de manera moderada las normas

sociales y las del juego mostrando buena disposición pero alguna dificultad para compartir materiales propios.

3.2.4.3 Rubén

Área Perceptiva

En relación con su percepción visual, Rubén clasificaba y discriminaba muy bien objetos por su forma cuadrada, triangular y circular, y bien aquellos de forma rectangular. Asimismo, identificaba perfectamente tanto colores primarios como secundarios captando con alta precisión detalles en láminas, percepción de errores en dibujos y lo que faltaba a figuras incompletas.

Sobre su percepción auditiva, el niño discriminaba muy bien los sonidos así como su procedencia e intensidad, obteniendo algún problema en el reconocimiento de fonemas y reproduciendo muy mal canciones y poesías.

Referido a su percepción táctil, el discente reconocía muy bien las partes del cuerpo por el tacto y distintos objetos identificando algunas características y su forma geométrica.

A propósito de su percepción espacial general, discriminaba muy bien los conceptos dentro/fuera, meter/sacar, abrir/cerrar, pequeño/grande (encontrando una ligera dificultad con el tamaño mediano), lleno/vacío, cerca/lejos, igual/diferente, deprisa/despacio, alrededor/en fila. Identificaba bien los conceptos corto/largo, gordo/delgado, al lado, principio/al final, primero/último (no identificando los conceptos derecha/izquierda) y las formas geométricas de dos dimensiones.

Igualmente, solucionaba de forma moderada rompecabezas y discriminaba mal los conceptos revés/derecho y los volúmenes de cuerpos geométricos careciendo del concepto de los puntos cardinales.

En relación a su percepción espacial gráfica discriminaba mal las figuras geométricas así como las letras y los números simétricos, no encontrando la distinción entre figura y fondo en dibujos.

Respecto a su percepción temporal, el niño discriminaba moderadamente los conceptos temporales como ahora/antes/después, pronto/tarde, mañana/mediodía/tarde/noche, así como la lectura de las horas en el reloj (en punto y media) y la ordenación de secuencias temporales, no reconociendo los conceptos de semana, mes, año, ni estaciones del año, ni lustro ni siglo.

Área Psicomotora

En relación a los movimientos y coordinación general, Rubén lanzaba bien objetos para hacer diana, pero evidenciaba una coordinación baja en movimientos normales y espontáneos de la vida diaria empeorándolos cuando son movimientos sugeridos en actividades lúdicas o deportivas, siendo incapaz de relajar y tensar los diversos miembros del cuerpo y dominar coordinadamente varios miembros a la vez.

Sobre sus hábitos de independencia personal, el niño hacía uso correcto e independiente del cuarto de baño y los hábitos de vestido, calzándose bien las zapatillas de deporte aunque con alguna dificultad para atarse las cordoneras. Podía deambular de manera independiente por el centro.

Sobre su esquema corporal, Rubén localizaba muy bien las partes del cuerpo conociendo bien la función de los distintos miembros y con algún problema en expresar las funciones de los distintos órganos. Mantenía el equilibrio de manera regular en diversas posiciones y movimientos. Sin embargo, aplicaba mal los conceptos espaciales al propio cuerpo y muy mal los conceptos de lateralidad, sin percibir y reproducir estructuras simétricas, ni expresar corporalmente diferentes estados de ánimo mediante la expresión de su cuerpo a través del baile o con una coreografía.

Referido a su coordinación manual, el niño rellenaba muy bien y con precisión espacios con pintura, papelillos, bolitas... en dibujos y en formas geométricas, repasaba bien líneas en diversas posiciones y unía puntos previamente dispuestos. También reproducía figuras geométricas y objetos de una lámina, realizando de forma regular con la mano o con diversos instrumentos trazos pero era incapaz de trazar líneas sin levantar el lápiz o rotulador.

A propósito de su escritura, Rubén escribía de manera moderada las vocales y algunas palabras al copiado, al dictado y de forma espontánea pero con direccionalidad incorrecta encontrando grandes dificultades tanto en el copiado como en el dictado de textos sencillos. No sabía representar ideas e información mediante dibujos y signos, ni escribir de forma espontánea un pequeño texto ni usar las mayúsculas, por tanto no cumplía las reglas de ortografía ni tenía en cuenta los signos de puntuación al escribir un texto.

Área Verbal

En relación a su comprensión verbal, Rubén discriminaba perfectamente su nombre y el de las personas cercanas a él, siendo muy capaz de entender varias órdenes sencillas a la vez. Reconocía muy bien objetos por su nombre, asignaba

nombres a objetos y definía de manera muy simple palabras de su entorno más cercano, disminuyendo ligeramente cuando formaba familias de palabras por criterios comprensivos. Explicaba mal el significado de frases sencillas y no sabía realizar un resumen sencillo sobre una explicación o texto, además no utilizaba, para dicha exposición, el uso de sinónimos y antónimos en su lenguaje espontáneo.

A propósito de su razonamiento verbal, establecía bien las relaciones de igualdad, semejanza y diferencia entre dos o más palabras pero distinguiendo mal lo fundamental de lo secundario en un relato o texto.

Sobre su lectura, el niño reconocía perfectamente las vocales pudiendo realizar la lectura mediante la interpretación de dibujos y signos de manera moderada, discriminaba algunas consonantes, leía algunas sílabas directas e inversas con algunas consonantes así como frases muy sencillas elaboradas con palabras ya conocidas. Rubén era incapaz de leer de forma enlazada y comprensiva textos sencillos respetando los signos de puntuación pero con una articulación incorrecta.

Respecto a su fluidez verbal, empleaba mal las frases en su lenguaje espontáneo, teniendo graves dificultades para inventarlas a partir de unas palabras dadas, describir verbalmente escenas reales, formar familias de palabras siguiendo diversos criterios, contar historias sencillas sobre situaciones reales que le habían ocurrido o que le podían ocurrir. Tampoco podía mantener una conversación coherente intercambiando información expresando verbalmente pensamientos, ideas y sentimientos propios.

Área Cognitiva

En relación a su memoria visual, Rubén describía y conocía muy bien a las personas que frecuentaban su casa, recordando moderadamente los objetos de las dependencias del colegio, figuras vistas en un grabado y de otros lugares. No los clasificaba adecuadamente ni sabía asignarles un nombre, describir su forma ni recordar itinerarios cotidianos.

Respecto a su memoria verbal numérica y repetitiva, el niño repetía correctamente y con precisión dígitos y nombres en el mismo orden que los había escuchado y de manera moderada en sentido inverso, siendo incapaz de repetir canciones, versos y poesías sencillas.

A propósito de su memoria verbal numérica significativa, realizaba recados cumpliendo muy bien dos órdenes sin dificultad y repitiendo frases sencillas con algunos problemas en la articulación de diferentes fonemas. Decía mal las cosas

que hacía durante el día y contestaba a preguntas sencillas sobre una explicación o texto sin ser capaz de relatar cuentos con palabras propias.

En relación a los conceptos básicos numéricos, discriminaba muy bien los conceptos muchos/todos, bien los conceptos nada/poco, mucho/todo, primero/último y mal los conceptos nadie/ninguno/alguien, unos pocos/algunos. No era capaz de reconocer los números dígitos ni identificarlos a las cantidades. Tampoco sabía discriminar los conceptos más/mayor/igual, menos/menor, las partes/el todo, en medio/mitad/ entero, el concepto cuarto ni los números dígitos hasta la centena. Desconocía las monedas y billetes de curso legal, las unidades de capacidad, longitud y peso y, por tanto, no incorporaba estos conceptos en su lenguaje cotidiano.

Sobre el cálculo, realizaba mal las operaciones de suma y resta con apoyo simbólico mediante objetos, dibujos y signos y muy mal la suma y resta de dígitos hasta la centena y la resolución de problemas con dichas operaciones, multiplicar y dividir.

En relación a su razonamiento abstracto, realizaba puzzles y otras construcciones de manera moderada así como clasificaciones de objetos de acuerdo a uno o varios criterios, encontrando a veces relaciones de igualdad, semejanza y diferencia entre dos o más objetos y descubriendo moderadamente absurdos en láminas. En general no aportaba soluciones prácticas a situaciones concretas ni descubría relaciones en seriaciones gráficas y numéricas siendo incapaz de distinguir entre lo superficial y lo profundo de una composición artística o hallar causa y efecto en un problema o en una situación.

Área Socio-afectiva

Respecto a la dimensión emocional afectiva, Rubén superaba de forma regular los miedos ante situaciones normales de la vida, aunque en ocasiones le costaba controlar su irritabilidad y frustración cuando las cosas no le salían como deseaba. Además, no sabía actuar por consecuencias futuras siendo incapaz de identificar emociones propias en sí mismo y en los demás.

En relación a su desarrollo social, participaba bien y de forma activa en las actividades grupales llevadas a cabo dentro del aula pero mal en aquellas fuera del aula donde además tenía que cumplir una serie de normas y participar con otros compañeros ajenos a su grupo de referencia.

3.2.5 Conciencia fonológica

3.2.5.1 Elisa

Segmentación y conciencia fonémica

La niña identificaba muy bien el fonema que estaba trabajando pero sólo de forma aceptable cuando lo debía identificar en una palabra. Apenas sabía identificar el fonema por el que empezaban los nombres de determinadas imágenes, agrupar los dibujos que comenzaban y terminaban por el mismo fonema y tampoco nombraba palabras que empezaban por un determinado fonema y mucho menos cuando éste se encontraba en posición final. Tampoco comparaba palabras, ni las dividía en los distintos componentes, ni sabía añadir, eliminar ni cambiar un fonema en una palabra comprendiendo el significado de la misma.

Segmentación y conciencia silábica

Elisa no era capaz de unir, asociar y clasificar imágenes con estructuras silábicas semejantes, iguales ni distintas, y tampoco nombrarlas. De igual manera, tenía graves problemas para identificar palabras que comenzaban o terminaban por la misma sílaba. También encontraba dificultad para clasificar dibujos en función de la sílaba inicial de comienzo y/o término, para evocar palabras que empezaban y terminaban por una sílaba (encadenarlas), así como para cambiar el orden de las sílabas para formar nuevas palabras. No era capaz de nombrar una palabra suprimiendo o añadiendo un fonema o sílaba, invertir unidades ni repetirla al revés y, mucho menos, nombrarlas enfatizando el sonido que estaba en medio.

Segmentación y conciencia léxica

La alumna dividía muy mal una oración simple, sin identificar el número de segmentos léxicos de la frase ni tampoco era capaz de representarla gráficamente. No entendía el mecanismo de omitir o añadir palabras en una frase manteniendo o cambiando el significado, por lo que tampoco era capaz de añadir/eliminar/invertir/cambiar palabras en la frase manteniendo la estructura correcta ni construirla añadiendo una serie de palabras presentadas por la docente. Tampoco era capaz de dividir oraciones con varias palabras contenido y varias palabras función, así como tampoco sabía asociar dibujos a frases.

3.2.5.2 Teresa

Segmentación y conciencia fonémica

Teresa identificaba de forma aceptable el fonema trabajado que estaba contenido en la palabra y en determinados nombres e imágenes, aunque agrupaba moderadamente los dibujos que empezaban por el fonema inicial, era incapaz de identificarlos cuando se encontraba al final ni nombrar palabras que empezaban/terminaban por el mismo. Tampoco identificaba fonemas en una palabra comparándolas para expresar similitudes o diferencias, ni dividir las en los distintos fonemas que la componían, así como añadir/eliminar/cambiar fonemas en una palabra comprendiendo el significado.

Segmentación y conciencia silábica

La niña tenía gran dificultad para unir, asociar y clasificar imágenes con estructuras silábicas semejantes e iguales, así como distinta composición silábica, costándole mucho nombrar palabras con un determinado número de sílabas, que estaban formadas con igual estructura silábica. Asimismo, sólo identificaba palabras que comenzaban y terminaban por la misma sílaba si éstas eran muy familiares y estaban incorporadas en su lenguaje espontáneo. Aunque podía clasificar de manera muy sencilla dibujos en función de la sílaba inicial y final y evocar palabras que empezaban por ella, tenía más dificultad para nombrar las palabras que terminaban por dicha sílaba. No era capaz de encadenar palabras, cambiar el orden de las sílabas para formar nuevas palabras, nombrar una palabra suprimiendo o añadiendo fonemas o sílabas, invertir unidades, ni repetirla al revés como tampoco nombraba palabras enfatizando el sonido que estaba en medio.

Segmentación y conciencia léxica:

La alumna tenía mucha dificultad para dividir una oración simple en las palabras que la componían, así como identificar el número de segmentos léxicos de una frase y omitir palabras al principio de la misma manteniendo el significado, pero realizaba de forma aceptable la representación gráfica de una frase y asociaba su dibujo correspondiente. No era capaz de añadir/eliminar/invertir palabras en la frase o cambiar el orden manteniendo la estructura correcta ni construir una frase añadiendo/eliminando palabras para mantener el sentido inicial. De igual forma no dividía oraciones con varias palabras contenido y varias palabras función.

3.2.5.3 Rubén

Segmentación y conciencia fonémica

Rubén identifica muy bien el fonema trabajado en distintas palabras indistintamente de la posición que ocupaba, siendo muy capaz de agrupar los dibujos que empezaban o terminaban por un determinado fonema además de poder nombrar palabras que comenzaban por dicho fonema pero mostraba alguna dificultad para identificar otros fonemas que le resultaban menos familiares en una palabra. Asimismo, tenía una dificultad media cuando debía dividir una palabra en los distintos fonemas que la componían o añadir/eliminar/cambiar un fonema en una palabra comprendiendo el significado.

Segmentación y conciencia silábica:

El niño identificaba perfectamente las sílabas que contenían una palabra y clasificaba imágenes con la misma o distinta composición silábica; además nombraba bien palabras con un determinado número de sílabas y evocaba aquellas que empezaban por una determinada sílaba, aunque con un poco de dificultad. Unía y asociaba mal, imágenes con estructuras silábicas semejantes, así como tampoco sabía nombrar o identificar palabras que terminaban por la misma sílaba. De igual modo, tenía dificultad para clasificar dibujos en función de la sílaba inicial costándole mucho clasificar dibujos en función de la sílaba final, evocar palabras que empezaban/terminaban por una sílaba, encadenar palabras, así como cambiar el orden de las sílabas para formar nuevas palabras. Era incapaz de nombrar palabras suprimiendo/añadiendo un fonema o sílaba, invertir unidades ni nombrar palabras enfatizando el sonido que estaba en medio.

Segmentación y conciencia léxica

El alumno dividía correctamente una oración simple evidenciando algo de dificultad para asociar el dibujo a una frase. No identificaba bien el número de segmentos léxicos de una frase mostrando algo de torpeza para representarla gráficamente. Presentaba bastantes problemas para elaborar frases con significado y con una sintaxis adecuada así como formar frases a partir de algunas palabras, siendo incapaz de invertir, eliminar o añadir palabras en la frase manteniendo la estructura correcta, así como cambiar su orden o dividir oraciones con varias palabras contenido y varias palabras función.

3.2.6 Conceptos básicos

3.2.6.1 Elisa

Conceptos básicos espaciales

Elisa tenía adquiridos los conceptos: arriba, lejos, dentro, más lejos, alrededor, encima, más cerca, detrás, centro, lado, debajo, adelante, por encima y separadas, y no tiene adquiridos: a través, junto a, en medio, entre, esquina, en fila, izquierda, derecha y en orden.

Conceptos básicos temporales

La alumna no tenía adquirido ningún concepto temporal: después, empezando, nunca y siempre.

Conceptos básicos cantidad

La niña tenía adquiridos los conceptos: pocas, más, entera, tantas, cero e igual y no había adquirido los conceptos de cantidad: algunas pero pocas, más ancha, segundo, varios, casi, mitad, ni primero ni último, tamaño mediano, cada, par, tercero y menos.

Conceptos básicos de orden

La alumna no tenía adquirido ningún concepto: diferente, otro, semejante, hace pareja y saltarse.

3.2.6.2 Teresa

Conceptos básicos espaciales

Teresa tenía adquiridos los conceptos: arriba, lejos, dentro, más lejos, alrededor, encima, más cerca, esquina, detrás, debajo y por encima; y no había adquirido los conceptos: a través, junto a, en medio, entre, en fila, centro, al lado, derecha, izquierda, adelante, separadas y en orden.

Conceptos básicos temporales

La alumna no tenía adquirido ningún concepto temporal: después, empezando, nunca y siempre.

Conceptos básicos cantidad

La niña tenía adquiridos los conceptos: pocas, más, entera, igual y menos; y no había adquirido los conceptos: algunas pero pocas, más ancha, segundo, varios, casi, mitad, tantas, ni primero ni último, tamaño mediano, cero, cada, par y tercero.

Conceptos básicos de orden

La alumna sólo tenía adquirido el concepto igual, el resto de conceptos básicos de orden no los había adquirido: diferente, otro, semejante y saltarse.

3.2.6.3 Rubén

Conceptos básicos espaciales

Rubén tenía adquiridos los conceptos: arriba, lejos, junto a, dentro, medio, más lejos, alrededor, encima, entre, más cerca, esquina, detrás, en fila, al lado, debajo, por encima y separadas; y no había adquirido los conceptos: a través, centro, derecha, adelante, izquierda y en orden.

Conceptos básicos temporales

El alumno no tenía adquirido ningún concepto temporal: después, empezando, nunca y siempre.

Conceptos básicos cantidad

El niño tenía adquiridos los conceptos: pocas, más ancha, más, entera, segundo, varios, casi, mitad, tantas, ni primero ni último, cero, cada, igual, tercero y menos; y no había adquirido los conceptos: algunas pero pocas, tamaño mediano y par.

Conceptos básicos de orden

El alumno tenía adquiridos los conceptos: otro y hace pareja; y no había adquirido los conceptos: semejante, diferente y saltarse.

3.2.7 Articulación de fonemas

3.2.7.1 Elisa

La niña no articulaba correctamente los fonemas /ñ/ /ch/ /z/ /r/ /rr/ /g/ ni sífonos, trabadas ni polisílabas. Asimismo, realizaba omisiones y deformaciones de los fonemas durante la realización de la prueba. En el lenguaje espontáneo, repetía aisladamente algunos fonemas o sílabas (/b/ en /m/ y /r/ en /d/, /f/ en /d/ y /s/) y seseaba.

3.2.7.2 Teresa.

La niña articulaba de manera incorrecta las palabras que contenían sílabas trabadas y sífonos mostrando problemas de rotacismo. Durante la administración de la prueba, en el lenguaje espontáneo realizaba la repetición aislada de fonemas o sílabas /d/ en /r/.

3.2.7.3 Rubén.

El alumno durante la realización de la prueba, tanto en la expresión espontánea como en la repetición de las palabras, evidenciaba problemas de rotacismos, dificultades en la repetición y en lenguaje espontáneo de inversas, sífonos y trabadas, además de la repetición aislada de fonemas o sílabas /d/ en /r/ y la omisión de la /r/, /l/ y /d/. En el lenguaje espontáneo sustituía /l/ en /d/ y viceversa y /p/ en /m/ y viceversa.

3.2.8 Nivel de lectoescritura

3.2.8.1 Elisa

Lectura

En la lectura de las letras del alfabeto, distribuidas de manera desordenada, Elisa leía perfectamente las vocales y pronunciaba adecuadamente la lectura de sílabas con “pa” y de manera regular la sílaba “ma” así como palabras muy simples y familiares utilizadas en su lenguaje espontáneo pero no era capaz de realizar una lectura muy simple de una frase elaborada con esas palabras.

La niña articulaba el fonema presentado en unión con una o más vocales si éste era conocido por ella, pero mostraba bastante dificultad para identificarlo de manera espontánea no siendo capaz de leerlo en palabras con sílabas inversas

ni dobles. No leía una frase completa aunque fuera muy sencilla y mucho menos, un pequeño texto.

Escritura

La niña copiaba las vocales de manera correcta, pero cometía errores en el copiado de sílabas. Realizaba la grafía de fonemas básicos e iniciales con un trazo incorrecto, con pequeños errores en la direccionalidad y en la terminación para los enlaces.

Copiaba trazos, sin identificarlos con palabras y frases con una grafía ininteligible sin guardar la direccionalidad y superponiendo y/o distanciando las letras.

En relación al dictado de letras, Elisa realizaba de manera adecuada las grafías de las vocales y las sílabas con la letra /p/ y la /l/ añadiéndole las vocales al azar. No era capaz de escribir ninguna palabra ni texto al dictado.

Sabía realizar de manera adecuada las grafías de las vocales así como su direccionalidad y su terminación evidenciando bastante dificultad en la escritura de fonemas no siendo capaz de unir los fonemas y las vocales para formar una determinada palabra.

Era incapaz de formar palabras con sílabas inversas, trabadas ni formar frases sencillas. Por todo ello, Elisa no tenía adquirida la lectoescritura.

3.2.8.2 Teresa

Lectura

La niña en la lectura de las letras del alfabeto, distribuidas de manera desordenada, solamente identificaba y leía con éxito las vocales /a/ /o/.

No articulaba del todo bien el fonema presentado, ni tampoco en unión con una o más vocales o en sílaba inversa siendo incapaz de identificarlo y articularlo de manera espontánea. Tampoco leía una frase sencilla ni, por supuesto, un pequeño texto.

Escritura

En el bloque de escritura, Teresa copiaba las vocales sin guardar la direccionalidad, realizando incorrectamente los enlaces con una total falta de control en el trazo. Copiaba algunas sílabas con acierto con los fonemas iniciales

trabajados: /l/ y /m/, presentando errores en letras inversas pero era incapaz de copiar palabras y, con malos resultados, algunas frases.

En las tareas de dictado sólo reproducía de manera más o menos adecuada las vocales, aunque la /u/ la realizaba como una /m/. No hacía dictados de palabras, frases ni textos.

No era capaz de escribir las grafías con la dirección adecuada ni tampoco realizar las uniones necesarias para formar sílabas o palabras, tanto sílabas inversas, dobles, sínfonos y/o trabadas. Por todo ello, Teresa no tenía adquirida la lectoescritura.

3.2.8.3 Rubén

Lectura

En la lectura de las letras del alfabeto, distribuidas de manera desordenada, Rubén leía e identificaba con éxito las vocales y las consonantes /t/ /s/ /m/ (la llama “sa”) /ñ/ (la llama “ñe”) y confunde la /p/ con la /g/ así como la /l/ por la /d/ con algunos problemas en su denominación.

En la lectura de palabras identificaba las que contenían los fonemas /t/ /p/ /s/ y /l/, con problemas de omisión de fonemas a comienzo de sílaba y en lugar intermedio (“omala” por “pomada”, “meusa” por “medusa”). No realizaba lectura de sílabas inversas, dobles ni trabadas.

Leía frases de manera regular y silabeando con sílabas directas con los fonemas /l/ /p/ /s/ /m/, confundiendo el fonema /p/ con /g/ tanto en la escritura como en la articulación (“pato”/“gato”). Los fonemas desconocidos en una palabra no los pronunciaba o los sustituía por otros (“colores”/“oloes”).

Realizaba de forma regular la lectura de algunos fonemas aunque con articulación incorrecta, cometiendo bastantes omisiones y sustituciones de fonemas. Asimismo, articulaba incorrectamente en sílabas inversas y, sobre todo, en las trabadas y sínfonos. Tenía bastantes dificultades para leer frases cortas.

Escritura

El niño copiaba palabras directas e inversas sin guardar la direccionalidad ni su procedimiento de realización; más que copiar palabras reproducía los trazos comenzando la elaboración de las sílabas o las palabras por el lugar que le resultaba más cómodo. Durante el copiado de las frases se negaba a cooperar,

resultándole frustrante realizar este tipo de actividades que no eran propias de su grupo de aula.

En relación a la tarea de dictado de letras, realizaba de manera correcta las grafías de la /t/ /m/ /p/ /s/ /d/ y las *vocales* mostrando problemas en la direccionalidad, la terminación para los enlaces y el trazo. No copiaba los fonemas /x/ /v/ /z/ /q/ /r/ /h/ /ch/ /g/ /f/ /b/ /ñ/ /j/ /y/ /ll/. En el dictado de sílabas realizaba grafías con los fonemas /p/ /m/ /d/ /s/ y la inversa /es/ pero con el resto de fonemas se negaba a realizarlos aludiendo que no sabía hacerlos. No realizaba grafías de inversas, sílabas dobles, sínfonos ni trabadas tanto en el copiado como en el dictado cometiendo errores de confusión de fonemas. Tampoco realizaba dictado de frases aunque podría elaborar alguna frase muy sencilla. Ese nivel de lectoescritura le impedía acceder a los contenidos curriculares propios de su edad.

3.2.9. Síntesis del perfil inicial de cada discente

Tras los resultados obtenidos en la evaluación inicial a través de los datos recogidos mediante los distintos instrumentos, mostramos de manera resumida el perfil de cada uno de los discentes de manera general.

3.2.9.1. Elisa

Alumna de 9 años y 6 meses es la menor de una familia compuesta por cinco miembros; está diagnosticada con déficit mental ligero, hiperactividad y déficit de atención, evidenciando problemas de conducta adaptativa que determinaba su bajo rendimiento académico, con un desfase curricular de tres cursos académicos y la dificultad para la realización de tareas vinculadas a las áreas perceptiva, psicomotora, lingüística, cognitiva y socio-afectiva y al desarrollo lectoescritor.

Mostraba bastante desconocimiento en temas triviales relacionados con la salud, los juegos, reglas de cortesía y la resolución de problemas que surgían durante el intercambio en juegos y actividades en el aula, evidenciando un desenvolvimiento en el entorno escolar propio de una edad muy inferior.

Mantén buena disposición para aprender pero adoptaba estrategias meramente memorísticas con escaso éxito, encontrando grandes dificultades para transferir lo aprendido. Carecía de iniciativa y autonomía personal para organizarse las tareas a realizar e interactuar con sus compañeros de aula en actividades grupales y/o lúdicas sin aportar ninguna opinión personal. Era una

niña apática para establecer relaciones sociales, careciendo de habilidades para mantenerlas. Además, sus conductas desadaptativas, aunque no generaban situaciones conflictivas, molestaban a sus compañeros tanto en el aula como fuera de ella.

Mostraba predilección por el aula de apoyo cerca de la tutora y con atención individualizada, necesitando una adaptación importante del material curricular y supervisión constante además de uso de reforzadores, pues los problemas de atención dispersa en Elisa permitían un abandono fácil de las tareas y, sobre todo, en aquellas que implicaban el uso de la lectoescritura y estrategias de resolución basadas en el razonamiento. Por ello, cometía errores de conceptualización, generalización y abstracción.

En relación a las tareas perceptivas, Elisa mostraba graves problemas para captar detalles en láminas, percibir errores y absurdos en dibujos aunque discriminaba bien los sonidos así como algunos conceptos básicos espaciales, evidenciando dificultad en los conceptos de cantidad, orden y, sobre todo los temporales.

Elisa mostraba gran torpeza psicomotora, problemas de equilibrio y falta de coordinación de los miembros que unido a la escasa iniciativa, al pobre conocimiento del esquema corporal así como de sus posibilidades motoras, le dificultaba para participar activamente en actividades grupales y/o lúdicas. Sin embargo, realizaba bastantes actividades que implicaban control digital realizando relativamente bien los trazos y las grafías.

En su proceso de aprendizaje dejaba patente un desfase curricular de dos cursos académicos confirmados con los bajos resultados, sobre todo, en las actividades que requerían utilización de la lectoescritura y en las tareas relacionadas con las áreas: perceptiva, psicomotora, cognitiva, lingüística y socio-afectiva.

Elisa utilizaba estrategias memorísticas para la resolución de tareas sin tener consciencia de las posibilidades que tenía la adquisición de conocimientos y, sobre todo, el uso de la lectoescritura. Aunque en el entorno escolar participaba (no de forma espontánea) en la dinámica del centro, no aportaba ninguna opinión ni interactuaba con los compañeros utilizando el lenguaje. Mostraba, por tanto, bastantes problemas comunicativos sobre todo en conversaciones espontáneas; además, sus problemas atencionales y la nula necesidad de expresar ideas, opiniones y pensamientos hacían imposible mantener una conversación coherente. Esta situación se agravaba por sus problemas de lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, empleando en el intercambio comunicativo frases muy cortas y, en ocasiones, sin sentido.

Elisa presentaba graves problemas de memoria, inmediata y a largo plazo, e incapacidad para resolver problemas utilizando estrategias de razonamiento.

No evidenciaba ningún atisbo de conciencia fonológica ni desarrollo de la lectoescritura, mostrando problemas en la articulación de algunos fonemas, dislalias y seseo.

3.2.9.2. Teresa

Alumna de 7 años y 5 meses, es hija única y estaba diagnosticada con retraso mental ligero, epilepsia y problemas de articulación.

Mostraba buenos hábitos de higiene, vestido y salud, siendo bastante autónoma e independiente tanto en el entorno familiar como en el escolar.

Se comunicaba de forma muy fluida aunque con bastantes errores en la articulación que eran reforzados por la familia. Teresa era bastante habladora y ello le permitía entablar conversación tanto con adultos como con compañeros de su edad favoreciendo así su lenguaje. Interactuaba de manera cordial tanto en el entorno familiar como en el escolar.

La niña manifestaba buena predisposición para la realización de las tareas en el aula aunque se cansaba con frecuencia adoptando una conducta infantil de rechazo a seguir con el desarrollo de su trabajo necesitando, por ello, el uso de reforzadores y de hábitos de trabajo.

En su proceso de aprendizaje dejaba patente un desfase curricular de dos cursos académicos que se confirmaba con el escaso éxito en el trabajo y los bajos resultados en tareas relacionadas con el dominio lectoescritor y actividades relacionadas con las áreas: perceptiva, psicomotora, cognitiva, lingüística y socio-afectiva.

Teresa utilizaba estrategias memorísticas para la resolución de tareas sin tener consciencia de las posibilidades que tenía la adquisición de conocimientos y sobre todo, el uso de la lectoescritura.

En el centro educativo participaba activamente en las actividades de aula y/o en las lúdicas aportando su opinión e interactuando, en ocasiones, de manera insistente. Aunque rara vez el grupo admitía sus peticiones por ser muy infantiles, se sentía integrada.

La niña mostraba más predisposición para trabajar en el aula de apoyo y obtenía mejores resultados al estar más controlada y con menos número de niños en el aula, prefiriendo, en ese entorno, el trabajo por parejas y cerca de la

supervisión de la docente, debiendo ésta adaptar los materiales curriculares al ritmo y características de su aprendizaje.

Los problemas de Teresa para estar sentada y concentrada en la tarea y su escasa capacidad de memoria influían en el rápido abandono del trabajo, por ello era necesario motivarla y presentarle las tareas en distintos formatos. No evidenciaba interés por aprender pero mostraba rechazo y actitud hostil cuando obtenía resultados negativos en la elaboración de su trabajo. Resolvía las tareas de manera impulsiva utilizando estrategias memorísticas sin transferir lo aprendido.

Desarrollaba buena percepción visual facilitada por los intercambios comunicativos y el uso del lenguaje en la descripción de situaciones u objetos que eran significativos para ella. También discriminaba bien sonidos y objetos por el tacto, así como los conceptos espaciales, encontrando más dificultad en los conceptos temporales, de orden y de cantidad.

Manténía buena coordinación motora general aunque con torpeza en el control de la pinza que le dificultaba para la realización de tareas en las que implicaban la realización de trazos y grafías.

Teresa mostraba buen dominio verbal, tanto comprensivo como expresivo, aunque con bastantes problemas en la articulación que no le impedía ser entendida.

La escasa capacidad memorística de Teresa le imposibilitaba realizar con soltura determinadas actividades en el aula; asimismo, la falta de estrategias de razonamiento determinaba la incapacidad para resolver tareas relacionadas con esa área.

En todas estas situaciones de fracaso, Teresa reaccionaba bastante mal produciéndole situaciones de frustración que resolvía mediante el rechazo a realizar cualquier trabajo en el aula.

No tenía adquirida la conciencia fonológica ni la lectoescritura.

3.2.9.3. Rubén

Alumno de 7 años, hijo único con graves problemas de salud que le propiciaban alto nivel de absentismo. Esta escasa asistencia al centro escolar y sus problemas de lenguaje han determinado un desfase curricular de un curso académico, quedándose rezagado con respecto a su grupo de aula en las tareas que requerían uso de la lectoescritura y del lenguaje.

Las frecuentes visitas al centro hospitalario determinaban que Rubén estuviera muy concienciado con su salud llevando a cabo conductas preventivas y un buen hábito de higiene personal. Sin embargo, la sobreprotección familiar ha impedido que el niño se relacionara fuera del centro escolar con otros compañeros de su edad para evitar contagios, dificultando la adquisición de conductas propias en los intercambios comunicativos y lúdicos.

Era muy observador y poco proclive a expresar verbalmente opiniones personales, aunque esa escasa verbalización no le impedía relacionarse con sus padres y compañeros ni participar en actividades, tanto grupales como lúdicas, acatando las normas consensuadas por el grupo.

Mostraba cierta inconformidad por la asistencia al aula de apoyo pues entendía que la realización de las tareas, aunque con resultados siempre negativos, significaba llevar el mismo ritmo que su aula, por ello no comprendía la necesidad de participar en un programa de enseñanza distinto y en un aula que no era la suya.

También era un niño muy introvertido que no solicitaba la opinión tanto a los compañeros como al profesor sobre el procedimiento de realización de las tareas, adoptando estrategias impulsivas para terminar el primero del aula, pues Rubén identificaba las orientaciones dadas por el docente y los compañeros como un signo de incompetencia curricular.

Para los problemas de salud de Rubén se debía acomodar el aula de manera que en invierno estuviera suficientemente caldeada, además, su ubicación en el aula correspondía a criterios puramente de control docente y supervisión de las tareas.

Trabajaba en pequeño grupo necesitando un ajuste poco significativo del material que también trabajaba su grupo de aula.

Aprendía más fácilmente cuando la tarea se presentaba en una combinación de formatos: manipulativo, figurativo y simbólico y en distintos canales: visual y acústico con preferencia en las tareas que mostraban alguna novedad y estaban relacionadas con sus conocimientos previos.

Demostraba gran interés por aprender y sobre todo por llevar el mismo ritmo y materiales que su grupo de aula pero la impulsividad para enfrentarse a las tareas mermaban sus logros cometiendo errores de abstracción, conceptualización y generalización.

Evidenciaba buen dominio perceptivo, en general, pero con dificultad cuando debía discriminar determinados fonemas de grafía parecida así como también en la discriminación de conceptos básicos espaciales encontrando alguna pequeña dificultad en los temporales, de cantidad y de orden.

Rubén exhibía poco agilidad motora y reaccionaba lentamente a distintas órdenes dadas y aunque tenía buena conciencia de su esquema corporal no evidenciaba control segmentario y mostraba problemas de lateralidad.

Había adquirido una lectoescritura inicial autodidacta que no le permitía seguir el ritmo de su grupo de aula ni adquirir conocimientos, con bastantes problemas en la elaboración de las grafías, la direccionalidad y su terminación. Podía realizar una lectura comprensiva sencilla pero su negación a expresarse verbalmente condicionaba los bajos resultados siendo incapaz de expresarlo por escrito.

En Rubén se apreciaba buena memoria y pocas habilidades para el razonamiento lógico, por ello los problemas surgidos en su proceso de enseñanza-aprendizaje invaden a Rubén en una situación de frustración negándose a compartir cualquier opinión vinculada con información curricular o tareas de clase.

Mostraba un moderado control de la conciencia fonémica pero con dificultad en la conciencia silábica y léxica.

El alumno se prodigaba poco en expresiones verbales posiblemente acentuado por sus problemas en la articulación y su habla infantil, aunque esos problemas no le impedían participar activamente en juegos.

3.3 Objetivo 4. Aplicación del programa y evaluación formativa

Una vez adaptado el programa general de intervención de acceso a la lectoescritura a las características individuales de cada alumno, en función de la evaluación inicial realizada, para evidenciar el cuarto objetivo de esta investigación, se llevó a cabo una evaluación formativa de los tres alumnos durante la aplicación de dicho programa. En ella, se recogió información sobre su proceso de adquisición de la lectoescritura y la conciencia fonológica, desarrollo de habilidades que favorecen el acceso lectoescritor, aprendizaje en el hogar, así como las anécdotas e incidencias aparecidas a lo largo de la intervención.

3.3.1 Proceso de adquisición de la lectoescritura y la conciencia fonológica

3.3.1.1 Elisa

Lectura

Elisa comenzó el trabajo con las vocales, teniendo bastante control en la identificación, discriminación y articulación, mejorando su capacidad de

reconocerlas en palabras. Mentalmente, aunque al principio carecía de habilidad para intercambiar vocales y nombrar la composición resultante, a lo largo de la intervención la niña fue revelando un ligero dominio de la conciencia fonológica. No obstante, para realizar las distintas combinaciones, debía visualizar la presentación escrita de la palabra.

En relación al aprendizaje del fonema //, lo fue articulando correctamente, tanto de manera aislada como en unión con las distintas vocales. Tal es así que fue realizando una lectura bastante comprensible de palabras con sílabas directas, con dificultad en la lectura de inversas y mirando continuamente a la docente y/o la especialista en pedagogía terapéutica (en los sucesivos docente/especialista) para recibir aprobación. Durante el proceso se fueron presentando las distintas palabras a trabajar con el apoyo del dibujo, preguntándole a la niña sobre algunas de las características de las palabras y del dibujo. Al principio del procedimiento Elisa no verbalizaba ninguna opinión, desconociendo la finalidad de dicha tarea. A lo largo de varias sesiones de trabajo fue mejorando lentamente la identificación de las diferentes posiciones de los fonemas y articulando perfectamente las palabras con sílabas directas aunque seguía mostrando, en palabras menos conocidas, algunas dificultades, sobre todo, con las inversas.

Formaba palabras que empezaban por una sílaba lo que fue posibilitando que la niña aumentara tanto el número de ellas como su vocabulario y aunque seguía mostrando dificultad para enunciar palabras con el fonema en posición final. La presentación de la palabra escrita con el apoyo simbólico y su articulación correcta de forma contigua le fue permitiendo obtener mejores resultados, aunque seguía sin poder identificar el sonido que estaba en medio y, mucho menos enfatizarlo si no se le presentaba visualmente la palabra y Elisa la visualizaba antes de articularla.

La niña, como se recordará al comienzo del programa, era incapaz de comparar palabras y carecía de toda habilidad para añadir/eliminar/sustituir sílabas en palabras y para crear una nueva pero a lo largo de la intervención fue adquiriendo, con mucha ayuda y nunca de forma independiente, habilidad para formar palabras, resultante de las combinaciones entre los fonemas que la componían. Previamente, la elaboración de palabras mediante el alfabeto manual le fue facilitando la asociación del sonido con el grafema, de la palabra con el dibujo, mejorando considerablemente la creación de nuevas producciones, siempre elaboradas a partir de la palabra creada con el alfabeto manual.

Esta metodología de trabajo utilizando el recurso del alfabeto manual fue desarrollando en Elisa la identificación de los elementos que formaban una palabra y fue logrando una representación mental con aquellas palabras que le eran más familiares. Cuando la especialista trabajaba intensamente con Elisa de manera individualizada, se iba aproximando a los objetivos planteados, aunque al término del refuerzo no generalizase todo lo aprendido.

Elisa partía de un desconocimiento total de la lectoescritura así como de los elementos que conformaban una frase; por ello, la combinación de palabras elaboradas con el fonema trabajado y el uso del recurso del alfabeto manual, fue permitiendo que la niña fuera formando pequeñas frases y después fuera dividiéndolas en los distintos, segmentos léxicos así como combinar palabras para crear una frase distinta pero con igual significado.

Fue consiguiendo una lectura correcta de palabras formadas con ese fonema, logrando la creación de nuevas palabras aunque con bastante dificultad cuando debía realizarlo mentalmente sin apoyo simbólico, mostrando a lo largo de la intervención gran interés y satisfacción por las tareas.

En su lectura de palabras con sílabas inversas necesitaba el apoyo gestual, por parte de la docente/especialista, para indicarle si se trataba de sílaba directa o inversa además de exigirle que enfatizara dicho fonema.

Fue progresando de manera gradual pudiendo leer pequeñas frases con el fonema /l/, encontrando mayor dificultad en la creación de textos de forma espontánea que fue superando lentamente con la utilización de las frases ya trabajadas en el aula de manera memorística.

Aunque le era difícil la creación de pequeñas frases, fue aumentando su número y la calidad de las mismas combinando las palabras trabajadas en el aula, escritas en pequeñas cartulinas, necesitando expresar verbalmente y de manera previa la frase en voz alta.

Como se comentó en los resultados de la evaluación inicial, Elisa utilizaba estrategias memorísticas para enfrentarse a la tarea, por ello, en las actividades sobre la comprensión oral de un pequeño texto, encontraba dificultades sobre lo que debía contestar. Fue encauzando dicho error mediante el trabajo individual con cada frase, añadiendo gradualmente el resto de las frases para terminar con el texto íntegro. De esta manera, Elisa fue adquiriendo mayor soltura y confianza en el trabajo realizado, a medida que afianzaba su dominio lector en palabras con sílabas directas.

Cuando se le presentaba las palabras que componían una frase de manera desordenada, fue adquiriendo soltura para ordenarlas y, con ayuda, fue

intercambiando unidades léxicas de manera correcta siendo todavía incapaz de realizarlo mentalmente.

Referido al fonema /p/ la niña comenzaba su aprendizaje articulándolo e identificándolo perfectamente, además, el procedimiento utilizado con el fonema anterior le fue facilitando su adquisición siendo capaz de leer palabras que contenían este nuevo fonema.

Como ya había adquirido el mecanismo de creación de palabras con el fonema anteriormente trabajado, el aprendizaje de este nuevo fonema fue desarrollándose de manera muy ágil transfiriendo todo lo aprendido previamente. Por ello, elaboraba palabras afianzando y progresando aunque con supervisión y ayuda constante por parte de la docente/especialista.

Como se ha especificado con el fonema anterior, Elisa seguía evidenciando mucha dificultad para intercambiar, eliminar y añadir fonemas en una palabra encontrando mayores dificultades cuando debía sustituirlas para crear nuevas producciones. Mentalmente era incapaz de realizar dicho procedimiento siendo necesario presentar la palabra formada con el alfabeto manual y realizar las distintas combinaciones. A lo largo de la intervención fue progresando, aunque apenas se apreciaba, bajo las orientaciones de la docente y/o de la especialista. En cualquier caso, necesitaba el apoyo simbólico de las palabras siendo todavía incapaz de identificar mentalmente en una palabra, frase o texto, los elementos que la componían.

Fue articulando, nombrando y leyendo palabras que empezaban con el fonema /p/ encontrando más problemas para identificar palabras en las que el fonema estaba en medio o terminaban por él necesitando, por tanto, el apoyo del docente/especialista.

Seguía siendo incapaz de jugar con los elementos de las palabras así como identificar segmentos léxicos en una frase.

Su desarrollo lector seguía circunscrito a la lectura de palabras y frases sencillas que le eran familiares porque las había trabajado previamente, aunque la niña fue evidenciando un mayor control en la consciencia de la frase.

Al comienzo de la intervención mostraba incapacidad para improvisar o inventar frases, revelando una sustancial mejora en su aprendizaje pues, aunque no la inventaba totalmente, la reproducía con alguna ligera modificación lo que se había trabajado previamente en el aula, dejando así patente la transferencia del proceso aprendido con el fonema anterior.

En el juego de encadenar palabras debía ser ayudada por la docente/especialista siendo todavía incapaz de descifrar el mecanismo pues

implicaba la imagen mental. A lo más que llegaba era nombrar palabras parecidas o de la misma familia.

Podemos afirmar que aunque Elisa no adquiría el procedimiento se atisbaba en su producción cierto mecanismo de reflexión.

Como se notificó en los resultados de la evaluación inicial, Elisa no mostraba habilidad en la comprensión oral y mucho menos realizaba lectura comprensiva. La lectura de pequeñas frases y sobre todo, el desarrollo del lenguaje y aumento de su vocabulario, fueron posibilitándole una pequeña comprensión oral de un texto leído por la docente/especialista y, con bastante ayuda, podía contestar a alguna pregunta sencilla sobre el texto leído por ella.

Finalizado el proceso de enseñanza aprendizaje de los fonemas /l/ y /p/ de manera individual, se procedió a la elaboración de frases utilizando todas las palabras trabajadas con anterioridad así como la combinación de ambos fonemas. Ante esta situación se vislumbraba una pequeña inseguridad por parte de Elisa que fue consiguiendo minimizar, utilizando los mecanismos aprendidos anteriormente.

Aunque seguía teniendo problemas para cambiar el orden, eliminar y/o añadir fonemas a una palabra para formar otra nueva, se fue apreciando en ella una actitud más autónoma.

En la lectura de textos seguía necesitando leer cada frase de manera aislada y responder a las preguntas sobre su significado, añadiendo gradualmente las frases siguientes para poder comprender el significado global de todo el texto, procedimiento en el que fue expresando mayor calidad en las respuestas.

Comenzó leyendo muy despacio, silabeando, mirando continuamente a la docente/especialista para buscar su aprobación y durante la intervención fue mejorando tanto la habilidad como la velocidad lectora, aunque seguía el silabeo.

Seguía mostrando muchos errores cuando debía intercambiar palabras en el texto para formar uno nuevo con igual o distinto significado, siempre teniendo presente el texto por escrito. No obstante, aunque ha mejorado considerablemente con respecto al inicio de la intervención, Elisa no era capaz de expresar lo leído mediante una representación gráfica.

Sobre el proceso de aprendizaje del fonema /m/, lo identificaba perfectamente en distintas palabras tanto al comienzo como en posición media y al final, aunque se le debía enfatizar el sonido del fonema para que lo discriminara.

La niña seguía demostrando su baja habilidad para comparar palabras y establecer diferencias y similitudes, aunque con ayuda de la docente/especialista y teniendo presente la palabra, fue mejorando su descripción.

La elaboración de palabras mediante el uso del alfabeto manual fue posibilitando la asociación del sonido con el grafema y de la palabra con el dibujo. Fue mejorando considerablemente la creación de nuevas palabras, que debía verbalizar de manera oral y después crear con el alfabeto manual; así, de esta manera, fue mejorando la estrategia de añadir/eliminar/sustituir sílabas, pero siempre con el apoyo de la docente/especialista.

Fue afianzando considerablemente el procedimiento a lo largo de la intervención, pues era más consciente de los elementos que formaban una palabra y fue logrando la representación mental con las palabras que le eran familiares.

Fue adquiriendo mayor calidad en su lectura, leyendo con claridad las palabras y superando la inseguridad inicial en la articulación de las frases realizándola todavía de manera muy lenta y provista de silabeo, aunque a lo largo de la intervención revelaba mayor soltura.

Fue alcanzando el mecanismo, pero seguía fallando en la combinación de fonemas así como en la eliminación o sustitución de los mismos. En el proceso de creación de nuevas palabras y la formación de la frase, seguía utilizando el apoyo del alfabeto manual, aunque ahora lo manejaba de forma más segura y con menos fallos.

Terminado el proceso de enseñanza de los fonemas /l/ /p/ /m/ de manera individual se procedió a la lectura comprensiva de pequeños textos utilizando todas las palabras que previamente Elisa había trabajado. Durante el desarrollo de la tarea fue mostrando un mayor dominio en la lectura, aunque todavía silabeaba pero fue respondiendo con mayor precisión a las preguntas formuladas llegando a contestar respuestas cada vez de mayor calidad.

Seguía manifestando problemas para intercambiar segmentos léxicos en una frase y combinarlas para mantener el mismo o distinto significado, pero se evidenciaba una mejora comparándolo con el inicio de la intervención.

Durante el desarrollo de la lectura comprensiva se le fue introduciendo la “y” como nexo de unión entre frases de manera que fue permitiéndole a Elisa, con supervisión y ayuda, la creación de textos con mayor nivel de dificultad.

A lo largo de la intervención, cada vez que aparecía la conjunción, Elisa preguntaba antes de leerla si era la “*i greiga*”.

Fue superando lentamente sus problemas de atención que tanto mermaban los resultados de la niña mediante el uso de reforzadores y con la supervisión constante de la docente/especialista, disminuyendo su impulsividad en la realización de las tareas y comenzando a utilizar estrategias más reflexivas que memorísticas.

Referente al aprendizaje del fonema /s/, discriminaba muy bien el sonido en distintas palabras tanto en la posición inicial como en la final, mejorando a lo largo de la intervención su identificación en la posición intermedia aunque todavía encontraba serias dificultades para inventar una palabra que terminara o tuviera el sonido /s/ tanto en posición intermedia como al final de la palabra.

Fue repitiendo las mismas pautas desarrolladas con los fonemas anteriormente trabajados, tanto para la creación de palabras como con la combinación de las sílabas que la componían, mejorando considerablemente el proceso.

Nombraba palabras que empezaban con ese fonema con ayuda y aunque seguía evidenciando graves dificultades de conciencia fonológica en el intercambio, eliminación, sustitución y/o adición de fonemas, sílabas o palabras fue progresando de manera que con mucha ayuda por parte de la docente, lo hacía; de manera muy simple iba eliminando o añadiendo palabras a una frase manteniendo el significado pero siempre con el apoyo de la frase escrita. En ningún caso lo realizaba mentalmente y de manera autónoma.

Aprovechando la enseñanza del fonema /s/ se introdujo el tiempo verbal tercera persona del presente del verbo ser, pero Elisa no tenía la formación suficiente para comprender los elementos sintácticos de una frase, por ello seguía aplicando principalmente la memoria y la automatización en su proceso de lectura. Tal es así que la creación espontánea de una frase le resultaba muy complicada ciñéndose, con mucha ayuda, a la repetición de lo que se había trabajado en el aula. Además su atención dispersa, sus características cognitivas y la falta de habilidades para comunicarse no ayudaban mucho en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Como informábamos anteriormente, al comienzo de la intervención Elisa no articulaba correctamente las palabras formadas con dicho fonema /s/ situando el punto de articulación interdental en lugar de dental. El problema fue eliminándose lenta y gradualmente mediante tareas y canciones en las que se trabajaba dicho punto de inflexión.

Tanto para la formación de palabras como de frases fue utilizando el mismo mecanismo de los otros fonemas, necesitando el apoyo simbólico del alfabeto

manual para visualizar la palabra, siendo imposible que la niña se la imaginase mentalmente; por ello, la tarea de encadenar palabras le resultaba tan complicada.

Elisa dominaba de forma sencilla la lectura de pequeños textos con los fonemas /l/ /p/ /m/ y /s/ y algunas inversas en palabras que le resultaban familiares; así, aprovechando el fonema /s/ se introdujo el plural y se le explicó, con escaso éxito, la concordancia del número en las oraciones.

A medida que aumentaba el número de fonemas trabajados y las posibilidades combinatorias entre ellos, Elisa fue evidenciando un poco de inseguridad siendo necesario disminuir el ritmo de enseñanza, prefiriendo seleccionar actividades de refuerzo que pudieran consolidar lo aprendido.

Durante las sesiones de refuerzo la niña fue progresando en todas las tareas hasta ese momento trabajadas en el aula.

Con respecto al proceso de aprendizaje del fonema /d/ lo identificaba y articulaba perfectamente al comienzo de la palabra y, de manera regular, en medio de la misma, pero nunca en la posición final.

A lo largo de la intervención fue transfiriendo lo aprendido con los fonemas anteriores ya trabajados pero su falta de iniciativa, escaso vocabulario y escasa habilidad para expresar ideas u opiniones personales ralentizaba mucho la creación de nuevas palabras.

Seguía utilizando el alfabeto manual como recurso utilizado para la formación de las distintas palabras de modo que la niña pudiera visualizarlas, pues todavía le resultaba muy complicada su representación mental. También continuaba manifestando dificultad para crear nuevas palabras combinando todos los fonemas que hasta ahora había trabajado, pues todavía priorizaba la estrategia memorística en lugar de la reflexiva para la realización del trabajo.

Elisa seguía evidenciando grandes dificultades de conciencia fonológica pues repetía las palabras trabajadas o nombraba palabras al azar sin ser consciente si estaban formadas o no por los fonemas que había trabajado.

El trabajo con la niña estaba determinado por su nivel cognitivo y lingüístico, que fue mejorando, pero todavía no le permitía desarrollar una lectura espontánea ni aplicar en su lenguaje cotidiano algunas de las palabras aprendidas.

Seguía silabeando en la lectura de textos, pero se le entendía perfectamente, evidenciando mayor seguridad y velocidad en su lectura. Pero cuando debía explicar el significado del texto se aturdira y se bloqueaba, siendo incapaz de

contestar sobre el texto completo. Lo hacía individualmente con cada una de las frases que lo componía.

En relación al proceso de aprendizaje del fonema /t/, fue obteniendo los mismos resultados que en los distintos fonemas trabajados anteriormente mostrando mayor inseguridad en la lectura cuando se incorporaban todos los fonemas aprendidos hasta ahora.

Articulaba correctamente el fonema, tanto de manera aislada como en unión con las vocales. Por tanto, fue realizando una lectura bastante comprensible de palabras con sílabas directas, disminuyendo las miradas hacia sus docentes para buscar aprobación. Esta conducta en Elisa fue demostrando una actitud de dominio del proceso, independientemente de los resultados obtenidos, mejorando la identificación de las sílabas en las distintas posiciones de la palabra de manera que, con apoyo y supervisión, podía identificar la sílaba tanto en la posición inicial como en la final, optimizando la posición media.

Seguía utilizando el apoyo simbólico del alfabeto manual porque mantenía las dificultades para la representación mental de la palabra, evidenciando el problema de adquisición de la conciencia fonológica, aunque fue obteniendo mayor autonomía en el proceso de aprendizaje.

La dificultad para añadir/eliminar/sustituir sílabas en palabras y crear palabras nuevas seguía patente pero demostraba haber mejorado con respecto al inicio del programa pues era más consciente de los elementos que formaban una palabra logrando la representación mental con las palabras sencillas que le eran muy familiares.

Elisa fue alcanzando la estrategia lectora de manera gradual pudiendo leer pequeñas textos de manera comprensiva con todos los fonemas trabajados reconociendo de manera rápida distintas palabras que favorecía una mejor lectura y, además una mejor comprensión lectora. Además, fue sustituyendo la estrategia memorística por la reflexión guiada por parte del docente.

Fue adquiriendo destreza lectora que, aunque no le permitía acceder a los contenidos curriculares, sí podía leer pequeñas historietas realizadas para ella con buena comprensión (teniendo en cuenta sus características personales) y con rapidez en el reconocimiento de palabras y en al nombrarlas..

Escritura

Al comienzo de la intervención, Elisa realizaba la grafía de las *vocales* con la direccionalidad y la terminación correcta para facilitar los enlaces tanto al

copiado como al dictado, aunque con un tamaño desproporcionado, presionando fuertemente el lápiz y saliéndose de los márgenes.

A lo largo de la intervención fue disminuyendo considerablemente ese tamaño así como la fuerte presión de los útiles de escritura en el papel, acercándose al logro de los objetivos propuestos. Tras la realización exitosa de las tareas propuestas se le reforzaba positivamente indicándole la importancia de realizar correctamente el trabajo.

En relación al aprendizaje del fonema /l/ realizaba la grafía siguiendo la dirección adecuada pero con forma de /e/ más grande, con un tamaño desproporcionado y sin ajustarse al margen en el papel pautado, aunque la niña distinguía perfectamente la una de la otra en su posterior lectura. Durante la realización de distintas actividades seleccionadas para tal fin, fue gradualmente mejorando tanto la dirección, la terminación como la presión en el trazo, hasta realizar la /l/ con una forma más “afilada” supliendo por tanto, las dificultades encontradas al comienzo de la intervención.

Fue adquiriendo la habilidad en el trazo con actividades de preescritura y se fue trabajando la elaboración y producción escrita de palabras formadas por la combinación de ese fonema y las distintas vocales: primeramente en sílabas directas y después en inversas, donde la niña encontraba alguna dificultad e inseguridad que iba subsanando con actividades de refuerzo en el aula y en el entorno familiar.

La adquisición de la lectura de palabras con el fonema /l/ y su rápida identificación fueron posibilitando que Elisa realizara la escritura correcta al dictado de distintas palabras y fue mejorando gradualmente también la escritura de frases tanto al dictado como al copiado. Por ello, Elisa elaboraba frases cortas, con ayuda de la docente/especialista y a medida que iba adquiriendo habilidad en su trazo, las fue reproduciendo de manera autónoma, desarrollando así frases sencillas compuestas por palabras con sílabas tanto directas como inversas (si eran muy conocidas para la alumna).

Fue adquiriendo una extraordinaria soltura para copiar frases evidenciando algún problema cuando eran dictadas, pues dudaba y mostraba inseguridad en la formación de las grafías, posiblemente generado por una falta de seguridad en sus logros.

Fue mejorando el trazo utilizando ejercicios de psicomotricidad fina y logrando no salirse de los renglones, aunque todavía con un tamaño desmesurado pero legible.

Cuando se le presentaba una frase con el apoyo de la representación gráfica, era capaz de captar su sentido e incluso fue mejorando la lectura comprensiva, pudiendo durante la intervención preguntarle sobre aspectos relacionados con el dibujo o con el texto escrito con algún éxito. En ocasiones, cuando tenía inseguridad en la realización de la tarea, contestaba a las preguntas sugeridas del texto: *“yo no sé qué me preguntas”*.

A lo largo de la intervención Elisa mostraba muy poca iniciativa y creatividad así, el trabajo de creación de frases y textos necesitaba la supervisión constante, demostrando una mejora en la adquisición del proceso lectoescritor pues utilizaba las palabras previamente trabajadas para crear una pequeña frase. Fue afianzando dicho proceso hasta el punto de crear, con ayuda de la docente/especialista, un pequeño texto con el siguiente procedimiento: constitución la frase de forma oral, repetición de la frase y después elaboración de la frase mediante dictado. Así con cada una de las frases que componían el texto.

A propósito del proceso de aprendizaje del fonema /p/, fue adquiriendo sin dificultad la direccionalidad adecuada así como su terminación, circunstancia que le facilitaba para la elaboración de palabras. En un principio las realizaba con un tamaño desmesurado saliéndose de los márgenes establecidos y sin alargar el trazo, pareciendo más bien la realización de una /n/ en lugar de una /p/. De ahí la necesidad de incluir las actividades de refuerzo a trabajar tanto en el entorno escolar como en el familiar. Dicho trabajo fue mejorando considerablemente la reproducción de las grafías. Tal es así que fue copiando y escribiendo al dictado palabras elaboradas con el fonema en las que se iba introduciendo gradualmente palabras formadas con el fonema /l/ trabajado anteriormente, realizando cuidadosamente la grafía sin rotacismos ni cortes.

En la escritura de las frases en papel pautado mostraba bastante inseguridad en la elaboración de nuevas palabras aunque se tratara de la combinación de los fonemas trabajados. En ese caso, dudaba y realizaba el trazo en sucesivos tanteos presionando fuertemente el lápiz.

Durante la intervención copiaba y escribía al dictado textos sencillos pero no era capaz de intercambiar las palabras en el texto para modificarle el significado o mantener el mismo. Como tampoco lo era para crear un texto nuevo de manera espontánea, sino que iba reproduciendo las frases aprendidas de manera memorística.

Comenzó la realización de la grafía /m/ con la dirección, la terminación y la presión en el trazo adecuadas, con un tamaño más grande de lo normal, aunque sin salirse de los márgenes establecidos.

En las palabras familiares, Elisa iba realizando la escritura de manera automatizada aunque correcta, pero en las palabras nuevas o en combinación con los fonemas trabajados evidenciaba bastante inseguridad; por tanto, realizaba cada sílaba en sucesivos tanteos buscando la aprobación por parte del docente.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del fonema /m/ persistía la misma metodología y los mismos resultados que en el fonema anterior: fue copiando con perfección palabras y frases, encontrando mayor dificultad en el dictado del texto, sobre todo, cuando se introducían palabras nuevas y los pronombres artículos y/o posesivos, pues no era capaz de discernir su función dentro de la frase.

Fue mejorando la elaboración de frases, utilizando estrategias memorísticas más que reflexivas. Es en la creación de pequeños textos donde Elisa encontraba mayor dificultad pues aunque utilizara frases trabajadas previamente, éstas debían estar ordenadas secuencialmente y en concordancia, mostrando un sentido global. Por ello, no terminaba de adquirir la habilidad suficiente para abordar la tarea de manera independiente.

Al igual que en el proceso de lectura, la incorporación de la “y” como conjunción copulativa le creaba cierta inseguridad necesitando al principio que le distinguieran entre “i” latina y la “y” griega”. No evidenciaba problemas en la reproducción de la grafía pero no terminaba de comprender su funcionalidad en el texto.

A propósito del aprendizaje del fonema /s/, Elisa comenzó la escritura del mismo con la dirección adecuada y perfecta terminación que posibilitaba los enlaces. Sin embargo, en el tiempo verbal presente del verbo ser y en las palabras en plural la niña manifestaba una situación de invariabilidad. Para ella era demasiada información; por ello, en esta secuencia de trabajo se combinaron distintas actividades de consolidación sobre todo lo trabajado hasta entonces.

Elisa desconocía los elementos sintácticos, no tenía noción de lo que significaba el sujeto, el verbo o complementos en una frase; por tanto, era bastante complicado la inclusión de un tiempo verbal, aprendiéndolo, por ello, de manera memorística.

Aprovechando el aprendizaje del fonema /s/ se introdujo el plural en las palabras. A Elisa le resultaba sorprendente que la introducción de un solo fonema pudiera cambiar el número de objetos presentados y, sin éxito, se le trató de explicar la necesidad de concordancia entre género y número. Aunque la niña lo diferenciaba en su lenguaje espontánea no era capaz de referirlo por

escrito. No obstante, para que la niña identificase el plural, Elisa debía elaborar la palabra primeramente con el alfabeto manual enfatizando su lectura cuando aparecía el fonema; ya se trataba de sílaba inversa como de plural. Ese desconocimiento del singular/plural y masculino/femenino no facilitaba que la niña pudiera identificar la concordancia entre género y número.

En general fue adquiriendo bastante vocabulario mostrando mayor interés por comunicar pensamientos que se veían reforzados por la mejora de la atención en la explicación de las tareas.

Además el aumento de vocabulario y la identificación de palabras de manera más rápida, le fue permitiendo adquirir la suficiente destreza lectora que le facilitaba la realización de dictados con éxito pero con imposibilidad para elaborar por escrito un texto de manera espontánea. Con ayuda fue creando frases de manera oral que después las formaba con las letras del abecedario manual y posteriormente las copiaba.

Respecto a la escritura del fonema /d/ comenzaba su grafía con la dirección y terminación adecuadas, perfeccionando gradualmente el trazo y el tamaño así como la presión sobre el papel.

Fue generalizando lo aprendido; tal es así que utilizó el mismo procedimiento que llevó a cabo cuando realizaba la grafía de la vocal /a/ resolviendo de manera autónoma la reproducción de la /d/.

La combinación de todos los fonemas, el uso de inversas y la utilización del plural le trasladaba a Elisa bastante duda en la escritura. En ocasiones no discriminaba correctamente el fonema en posición intermedia confundiéndolo sustituyendo el fonema /d/ por /l/. Es por ello, que en el dictado se le debía enfatizar el sonido para que fuera perfectamente discriminado por la niña.

Fue desarrollando buena habilidad para copiar y escribir al dictado de manera correcta, dadas las circunstancias, pero la creación espontánea de frases o textos todavía no estaba a su alcance.

En general durante la intervención, Elisa fue elaborando frases cada vez más largas con palabras con sílabas tanto directas como inversas, copiándolas correctamente.

Fue mejorando tanto la escritura al dictado como la comprensión escrita mostrando un mayor control del desarrollo lectoescritor como resultado del trabajo previo con los anteriores fonemas. De manera que, aunque no había desarrollado una inicial conciencia fonológica, cuando se trataba de palabras muy trabajadas y familiares podía realizar su representación mental. Además el

aumento de vocabulario le permitía comprender los textos escritos e identificaba mejor las palabras así como los fonemas que la componían.

En relación al aprendizaje del fonema /t/, se trabajó sólo en el proceso de lectura por falta de tiempo para llevar el proceso de enseñanza escritora.

3.3.1.2 Teresa

Lectura

Teresa manifestaba bastante desinterés en el aprendizaje de las vocales y leía enfáticamente sin prestar atención a la docente/especialista. Reconocía las *vocales* y mostraba seguridad en la /a/ y la /o/.

Ante la falta de interés por el programa de intervención fue necesario estipular determinadas normas de trabajo y el uso de reforzadores para favorecer el desarrollo de determinadas conductas. Leía enfatizando cada vocal y cuando se le presentaban varias vocales unidas, lo hacía silabeando como si se dispusieran de manera separada. A lo largo del proceso fue mejorando y adquiriendo un mayor dominio lector.

Respecto al proceso de enseñanza de la lectura del fonema /l/, lo identificaba con facilidad en distintas palabras y lo articulaba correctamente tanto en la lectura como en su lenguaje espontáneo en palabras con sílabas directas necesitando supervisión en palabras inversas.

Leía muy lentamente, silabeando y sin llevar un ritmo adecuado, pareciendo que leía sílabas aisladas y no palabras completas pero lo articulaba correctamente, tanto de manera aislada como en unión con las distintas vocales. Por tanto, realizaba una lectura bastante comprensible de palabras tanto directas como inversas, con dificultad en la lectura de palabras novedosas o poco familiares que fue afianzando durante el proceso.

Durante la intervención se le presentaban las palabras escritas con el apoyo del dibujo y se pronunciaba con la articulación correcta. Esta estrategia fue asegurando la discriminación oral de las sílabas y la identificación de las diferentes posiciones de los fonemas en las palabras. Tal es así que nombraba palabras que empezaban o terminaban por una sílaba aumentando tanto el número de ellas como su vocabulario, aunque seguía revelando alguna dificultad para identificar el sonido que estaba en medio. El uso del lenguaje que Teresa realiza continuamente en sus intercambios con compañeros le ha permitido tener un aceptable vocabulario (aunque mal articulado) y disfrutar de una buena comprensión oral.

La niña, como se especificaba en la evaluación inicial, comenzó su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura siendo incapaz de comparar palabras y careciendo de toda habilidad para añadir/eliminar/sustituir tanto fonemas, sílabas y palabras en un texto de manera que cambiara el texto original. A lo largo de la intervención, Teresa no atisbaba dominio de conciencia fonológica siendo muy difícil de manera autónoma que la niña pudiera realizar mentalmente esos intercambios.

La elaboración de palabras mediante el alfabeto manual le facilitaba la asociación del sonido con el grafema, de la palabra con el dibujo, mejorando considerablemente la creación de nuevas palabras.

Además, la buena predisposición de Teresa por expresarse oralmente determinaba un buen vocabulario y la voluntad positiva para verbalizar palabras de manera que fue aprovisionándose de un buen repertorio de palabras que podía utilizar para la creación de frases. Por ello, cuando Teresa comenzó a entender el mecanismo de creación de las palabras y de que las posibles combinaciones de los fonemas y las vocales llevaban asociadas la elaboración de nuevas producciones, despertó en ella el interés por la realización de las actividades dirigidas para tal fin.

Fue progresando de manera gradual pudiendo leer pequeñas frases con el fonema /l/, encontrando mayor dificultad en la creación de textos de forma espontánea que fue superando lentamente con la utilización de las frases ya trabajadas en el aula de manera memorística.

Con ayuda de la docente/especialista Teresa formaba frases pero necesitaba tener por escrito en cuartillas cada palabra para poder efectuar las distintas combinaciones, sustituciones, eliminaciones para crear nuevas producciones.

Con supervisión constante fue dividiendo pequeñas frases, identificando segmentos léxicos e invirtiendo palabras en la frase superando las dificultades que encontraba para identificar las partes de una oración, consiguiendo una lectura correcta de palabras formadas con ese fonema, logrando la creación de nuevas producciones aunque con bastante dificultad cuando debía realizarlo mentalmente sin apoyo simbólico.

Aunque le era difícil la creación de pequeñas frases, fue aumentando su número y la calidad de las mismas combinando las palabras trabajadas en el aula, escritas en pequeñas cartulinas, necesitando expresar verbalmente y de manera previa la frase en voz alta.

Fue progresando gradualmente pudiendo leer pequeñas frases con ese fonema aunque encontraba mayor dificultad en la lectura de textos y sobre todo

la realización de una lectura comprensiva. Dicha comprensión oral obedecía tanto a estrategias memorísticas como a pequeños procesos de reflexión personal, encontrando por tanto poca dificultad para responder a las preguntas formuladas.

Para afianzar el proceso de lectura comprensiva se trabajaba cada frase individualmente añadiendo gradualmente el resto de las frases para terminar con la lectura comprensiva del texto íntegro. De esta manera, Teresa fue adquiriendo mayor calidad y cantidad en las respuestas formuladas.

A medida que dominaba el proceso lector de las palabras directas se introdujeron las inversas manifestando algún problema en su identificación que fue subsanándose con actividades lectoras de refuerzo trabajadas tanto en el entorno familiar como en el escolar.

Fue controlando el ordenamiento de palabras en las frases siendo todavía incapaz de intercambiar las unidades léxicas que la componían mentalmente.

Teresa leía frases elaboradas con el fonema /l/ y la combinación de vocales y podía representar gráficamente su significado, pero no era capaz de realizar combinaciones en las estructuras de la frase para formular la frase de manera distinta, ya sea manteniendo el significado o cambiándolo. A lo largo de la intervención evidenciaba interés en la lectura comprensiva, aunque obtenía mejores resultados en la comprensión oral que en la escrita.

En relación a la lectura del fonema /p/, lo identificaba de manera rápida y adquiriría su lectura casi automáticamente. Leía palabras que empezaban y terminaban con esa sílaba y fue alcanzando soltura en la lectura de frases. En cualquier caso, necesitaba el apoyo del alfabeto manual para poder identificar en las palabras la sílaba en distintas posiciones o realizar combinaciones en los fonemas para formar una palabra nueva.

De manera espontánea leía palabras formadas por la combinación de los fonemas trabajados y, a lo largo de la intervención, la niña fue identificando el fonema en posición final y en posición media, siempre y cuando se le enfatizara en su articulación.

Se trabajó la expresión oral con repetición de frases y jugando al veo-veo, de manera que Teresa fue iniciando la consciencia fonológica pero sólo en palabras muy familiares y sencillas.

Para facilitar la lectura comprensiva de la frase, se presentaba el dibujo con la escritura de la frase correspondiente, utilizando como recurso el alfabeto manual, de tal manera que Teresa fue realizando distintas combinaciones de palabras y/o añadía otras nuevas. La escasa habilidad en consciencia fonológica

dificultaba la realización de la tarea mentalmente siendo imprescindible el apoyo simbólico.

Finalizada la intervención con los fonemas /l/ y /p/ fue progresando en las respuestas formuladas sobre las frases que le realizaba la docente.

Respecto a la lectura del fonema /m/, identifica de manera oral el mismo en palabras y sabía nombrarlas cuando comenzaban por ese fonema. Articulaba correctamente el fonema en distintas posiciones en la palabra.

Fue adquiriendo mayor conciencia de los fonemas que componían una palabra pudiendo, con ayuda de la docente/ especialista, compararlas e identificar aspectos similares entre ellas pudiendo en dichas comparaciones dividirlas en los fonemas que la componían y decir qué y cuáles de ellos coincidían.

Aunque comenzó su aprendizaje sin tener soltura ni habilidad para realizar combinaciones tanto en las palabras como en las frases, con una atención individualizada fue mejorando, sirviéndose siempre del apoyo del alfabeto manual.

Fue consolidando la lectura con una articulación adecuada aunque con lentitud, dudando en las palabras menos familiares. Tal es así que prestaba bastante atención a la lectura de textos, historietas o cuentos cortos que se leían tanto en su aula como en el aula de apoyo y comprendía el significado del contenido siempre que fuera de su interés, interviniendo activamente para contestar a las preguntas formuladas. Aunque su lectura le permitía adquirir información sobre el argumento de un pequeño cuento, de manera inicial y con resultados aceptables.

Dadas sus características personales, fue obteniendo mejores resultados cuando la información se presentaba de manera oral más que visual, por ello, cada frase o texto que leía Teresa, era repetido por la docente/especialista, facilitando con ello su comprensión.

Terminado el proceso de aprendizaje de los fonemas /l/ /p/ /m/ de manera individual se fue procediendo a la lectura comprensiva de pequeños textos utilizando todas las palabras que previamente Teresa había trabajado. Durante el desarrollo de la tarea fue mostrando un mayor dominio en la lectura y más velocidad en el reconocimiento de palabras, además de mostrar un aumento de vocabulario y, sobre todo, una mejora en la articulación.

Seguía manifestando problemas para intercambiar segmentos léxicos en una frase y combinarlas para mantener el mismo o distinto significado pero se evidenciaba una mejora comparándolo con el inicio de la intervención.

Durante el desarrollo de la lectura comprensiva se le fue introduciendo la conjunción copulativa “y” como nexo de unión entre frases de manera que fue facilitando a Teresa la creación de textos con mayor nivel de dificultad. Teresa no manifestaba ningún problema en la lectura de frases con la introducción de la conjunción “y”, experimentando un mayor interés por el acceso lector. Ese cambio de actitud y el uso de reforzadores, fue permitiendo superar, aunque lentamente, sus problemas de atención que tanto mermaban los resultados de la niña.

Referente al aprendizaje del fonema /s/, comenzó la intervención identificándolo en palabras de su entorno cotidiano, sabía discriminarlo tanto al comienzo como al final de la palabra y articularlo así como en sílabas directas e inversas.

En el trabajo de lectura merece destacar el aumento de interés por conocer nuevas palabras y poder identificarlas en los cuentos que leía en el aula y en casa. Fue adquiriendo gran conciencia de la composición de las palabras gracias a la habilidad que tenía para hablar e incorporarse a las conversaciones de manera espontánea. Teresa mostraba gran necesidad de expresar sus opiniones y sentimientos utilizando el lenguaje como canal de comunicación, lo que favorecía el interés en el proceso de aprendizaje pues le gustaba aprender más palabras para poder incorporarlas en su vocabulario y utilizarlas en las conversaciones con sus iguales.

Esa buena disposición para aprender facilitaba el trabajo más complicado para la niña que era la división de palabras en los fonemas que las componían y las posibles combinaciones de palabras en un texto y aunque no obtenía los resultados esperados, a lo largo del proceso fue evolucionando favorablemente.

Teresa memorizaba bastante mal, por ello se debía repasar en cada nueva sesión lo aprendido anteriormente. Así, al leer un texto debía realizarlo frase por frase y expresar su significado para después terminar con la lectura comprensiva del texto completo con resultados aceptables, prefiriendo escuchar y después comentar sobre lo escuchado.

La alumna desconocía el significado de los elementos sintácticos de una oración, como eran el sujeto, el verbo o complementos en una frase, por tanto, era bastante complicado la inclusión de un tiempo verbal, aunque lo incorporaba perfectamente en sus expresiones verbales espontáneas. Por ello, con la niña se trabajaba preferiblemente el canal auditivo. Gradualmente ella fue elaborando la frase correctamente de manera oral, guardando concordancia con tiempo verbal, género y número para posteriormente componerla con el alfabeto

manual evidenciando una mejora de su memoria y de la representación mental de la frase ordenada secuencialmente.

Inicialmente, para la búsqueda de los distintos fonemas del alfabeto manual en la caja donde estaban clasificados, encontró serias dificultades pues debía nombrar la palabra y después, nombrar uno a uno los fonemas que la contenían para buscarlos ordenadamente. Este proceso, aunque lento y no exento de dificultad para Teresa, evidenció una aproximación al inicio de conciencia fonológica. La docente/especialista le debía enfatizar cada palabra en las sílabas que la componían para que discriminara correctamente y buscara las distintas letras; no obstante, fue mejorando hasta el punto de ser Teresa la que nombraba y enfatizaba la palabra para facilitar dicha discriminación y búsqueda.

Aprovechando el aprendizaje del fonema /s/ se introdujo el plural transmitiendo con éxito la concordancia en la oración. Por ello, para su identificación, Teresa debía enfatizar su lectura, ya se tratara de sílaba inversa como de plural.

En general, fue adquiriendo bastante vocabulario mostrando mayor interés por aprender que igualmente, se veían reforzado por la mejora de las tareas en el aula.

Escritura

Teresa, como se especificó en la evaluación inicial, inició la escritura con bastante dificultad evidenciando muy poca destreza dígito-manual de manera que cogía los útiles de escritura presionando tan levemente la pinza que, con frecuencia, se le caían de las manos, realizando con ello un trazo casi imperceptible y muy irregular, siendo algunas veces ilegible.

Con respecto a la escritura de las *vocales*, comenzó sus grafías con el trazo, la direccionalidad y la terminación inadecuados y un tamaño desproporcionado, por lo que fue necesitando de una intervención constante en el trabajo para afianzar dicho control y la pinza finalizando la intervención con éxito de manera que Teresa podía seguir con el proceso de aprendizaje escritor de las consonantes.

En relación al proceso de escritura del fonema /l/, realizaba la grafía al copiado con la dirección, el trazo y la terminación inadecuada. Durante la intervención fue necesitando reforzar con tareas específicas la realización de las grafías y, aunque fue mejorado considerablemente, seguía manifestando una escritura con un bajo nivel. Tal es así que la escritura del fonema en unión con las

distintas vocales era de muy baja calidad gráfica realizando cada fonema de manera aislada necesitando la utilización de la técnica de moldeamiento.

La intervención fue posibilitando por parte de Teresa el copiado correcto de palabras y frases con sílabas directas e inversas con un moderado éxito pues le costaba realizar la letra con el tamaño y la dirección adecuados de manera que quedara dentro de los márgenes de los renglones en el papel pautado.

En general fue mejorando el copiado de frases guardando los signos de puntuación pero en relación al dictado evidenciaba bastantes problemas en el trazo y en la discriminación del fonema a utilizar obedeciendo a estrategias memorísticas más que a procesos de reflexión.

Fue evolucionando, aunque lentamente, en la elaboración de la grafía haciéndola muy grande o tan pequeña que se confundía con una /e/, por tanto necesitaba supervisión directa y constante por parte de la docente/especialista, mejorando la habilidad para copiar textos elaborados con dicho fonema con palabras tanto con sílabas directas como inversas.

Teresa escribía palabras y frases aunque con escasa comprensión escrita, siendo necesario trabajar la comprensión oral del texto, frase por frase para familiarizarse con el significado del texto completo y después realizar el dictado. Ello evidenciaba la dificultad de la niña para ordenar y combinar las palabras para formar nuevas frases así como la elaboración de un pequeño texto de manera espontánea, utilizando estrategias memorísticas y con poco éxito. La estrategia utilizada con la niña para la formación de un texto era la siguiente: primero se comentaba sobre el tema sobre el que del texto, se construía la frase de forma oral, Teresa repetía la frase, buscaba los fonemas en el alfabeto manual para formar las palabras y elaborar la frase y después la docente/especialista, se la dictaba. Dicho resultado fue influenciado mediante la mejora del trazo utilizando ejercicios de psicomotricidad fina y, sobre todo, de la actitud y la atención.

Cuando se le presentaba una frase la leía silabeando siendo capaz de captar su sentido mejorando la lectura comprensiva.

A lo largo de la intervención, Teresa mostraba iniciativa en el trabajo de creación de frases y textos aunque necesitaba supervisión, evidenciando una mejora en la adquisición del proceso lectoescritor pues utilizaba las palabras previamente trabajadas para crear una pequeña frase aunque sin el control lectoescritor necesario para comunicar ideas por escrito ni con supervisión ni mucho menos, de manera espontánea.

Aunque mostraba mejora en la lectura comprensiva, para formar y escribir frases, necesitaba formar cada una de ellas con el alfabeto manual y después escribirla en el papel pautado, pues seguía manifestando dificultad para imaginarse la frase mentalmente al no disponer de la habilidad suficiente en conciencia fonológica que le permitiría manipular las unidades léxicas conservando/cambiando el significado del texto.

En relación al proceso de escritura del fonema /p/, favorecía su adquisición la ausencia de enseñanza lectoescritora previa que evitando el uso de determinadas contaminaciones y malos hábitos adquiridos durante ese proceso.

Aunque Teresa fue progresando en la destreza digital con el trabajo del fonema anterior, el escaso control dígito-manual impedía el desarrollo fluido de la escritura.

Comenzó la escritura del fonema /p/ con un tamaño desmesurado, realizaba el trazo como si fuera una /n/, necesitando para su reeducación actividades preescriptoras de refuerzo, en el aula y también en el entorno familiar, y el uso de papel pautado.

La realización de las grafías facilitaba su identificación en palabras y su posterior copiado, mostrando dificultad para el dictado. Durante la intervención, mediante repetición del procedimiento lectoescritor: repaso, escritura, formación de palabras, ordenación de palabras para formar una frase y representación gráfica del significado, la alumna fue mejorando considerablemente aunque seguía plasmando su dificultad en el dictado del texto, debiendo dictar las frases de manera aislada y realizar una lectura comprensiva para después añadir las frases siguientes y terminar el texto de manera global.

En relación a la escritura del fonema /m/, a diferencia de los otros fonemas Teresa encontró muchas dificultades para su realización, perfilando la grafía como si fueran olas. Confundía la dirección que debía llevar y necesitaba la ayuda guiada para comenzar el inicio del grafismo y seguir después de manera autónoma. La baja predisposición por parte de la niña hacia el cambio del procedimiento obligó a seleccionar actividades de refuerzo para interiorizar el procedimiento. Por ello, esa dificultad para determinaba su tamaño desproporcionado, realizando cada fonema por separado sin unirlos o uniendo todas las palabras que componían la frase. En estas ocasiones, la falta de destreza y los resultados asumían a Teresa en un estado de frustración que manifestaba negándose a realizar la tarea o llorando y solicitando marcharse con su madre.

Al comienzo de la intervención reproducía la /m/ como una /p/ añadiéndole dos “*montañitas*” más. Es por ello, que necesitaba tareas de repaso relacionadas con habilidades psicomotoras.

Este fonema se le resistía en su adquisición escrita, que fue lenta y trabajosa, pero fue elaborando palabras correctamente con grafías similares a su nivel grupo de aula. Tras la intervención fue mejorando los enlaces aunque antes de empezar a escribir era conveniente recordarle cómo realizar la grafía.

Cuando se combinaron los fonemas /l/ y /p/ ya trabajados fue obteniendo resultados satisfactorios siendo algo consciente del valor del aprendizaje de la lectoescritura para poder aprender y, no tanto como estrategia de comunicación. Pero la introducción del fonema /m/ le produjo un pequeño retroceso en su ritmo de aprendizaje, necesitando incluir más actividades de refuerzo y consolidación.

Teresa disfrutaba con los avances percibidos mostrando interés por seguir su proceso de aprendizaje que le facultaba para leer pequeños cuentos elaborados con el fonema, que en ese momento, estaba trabajando así como contestar por escrito a las preguntas que la docente le formulaba. Se dejaba patente ese interés porque Teresa pedía a la docente/especialista que le nombrase una palabra para comprobar si sabía encontrar cada fonema en el alfabeto manual y componerla. Dicho proceso lo hacía nombrando la palabra, dividiéndola en las sílabas que la componían, buscando los fonemas en la caja del alfabeto y realizando su unión. Esta estrategia fue posibilitando un buen nivel de autonomía incorporando igualmente las nuevas palabras a su lenguaje espontáneo.

Tras la adquisición escritora del fonema /m/, se introdujo la conjunción copulativa “y”, no mostrando ninguna dificultad en su lectura dentro del texto, al contrario, le resultaba provechosa su utilización pues le permitía crear frases más largas.

Sin embargo su realización le creaba alguna dificultad pues comenzaba con la escritura de la vocal /u/ y después le añadía la terminación. Mostraba problemas para realizar el trazo sin levantar el lápiz del papel. Gradualmente fue adquiriendo soltura en el trazo, disminuyendo a medida que la escribía su tamaño a partir de la realización de actividades de refuerzo.

Era necesario revelar que la alumna por iniciativa propia fue consultando los cuentos que había en el aula y en ocasiones se los traía de casa e intentaba leerlos. Normalmente desconocía muchas de las palabras pero le agradaba identificar y leer las palabras conocidas. Solicitaba frecuentemente a la

docente/especialista leyera cuentos en el aula para después exponer el argumento. Esta actitud fue dejando patente su interés por la lectura aunque dado el escaso nivel lectoescritor, Teresa prefería escuchar antes que leer.

A propósito del aprendizaje del fonema /s/, Teresa realizaba el repaso de la grafía con la dirección adecuada transfiriendo el procedimiento adquirido con los fonemas anteriores de manera autónoma y con soltura, aunque con alguna dificultad en la elaboración exacta de la letra, pues la redondeaba exageradamente pareciendo más bien, una /c/ invertida o un arco, sobre todo, manifestaba bastante dificultad para su terminación levantando el lápiz de la hoja y añadiendo el enlace con un guión. Es por ello que, paralelo a proceso de aprendizaje de cada fonema, se trabajaba con la niña las habilidades psicomotoras referidas a la preescritura.

Los ejercicios de desarrollo dígito-manual favorecían que la alumna fuera realizando con perfección el trazo con una dirección adecuada y un tamaño normal, dadas sus características personales. De esta forma, se facilitaba bastante el desarrollo de actividades basadas en copiado y dictado de palabras y frases.

Durante el proceso de enseñanza de este fonema, se introdujo el tiempo verbal “es” y las formas plurales, trabajando al principio con apoyo para que Teresa diferenciara entre el verbo y la sílaba en una palabra. Los utilizaba de manera automatizada pero no era consciente de lo que significaba el tiempo verbal y sus conjugaciones dentro de la sintaxis de una frase.

El fonema /s/ permitía la introducción del plural en las palabras. Primeramente lo trabajaba de manera oral en el aula y después se visualizaba de manera escrita, eliminando y añadiendo con el alfabeto manual la terminación de manera que visualmente identificara el significado de convertir una palabra en plural. El nuevo concepto creaba en Teresa falta de seguridad; por ello, para el dictado de palabras plurales o inversas, se le enfatizaba el sonido /s/ para que pudiera identificarlo con rapidez.

3.3.1.3 Rubén

Lectura

Rubén comenzó el programa habiendo iniciado en el curso anterior la enseñanza de la lectoescritura, por tanto leía y articulaba perfectamente las *vocales* aunque fue necesario reeducar la direccionalidad y el tamaño de las grafías.

En relación con el proceso de aprendizaje del fonema /l/, aunque lo había trabajado en el curso anterior en su aula ordinaria, lo sustituía tanto en posición inicial como intermedia con el fonema /d/ y viceversa. A lo largo de la intervención, se le comentó a la madre sobre la posibilidad de la existencia de algún problema sensorial en su hijo, pero ella evitaba hablar del tema aludiendo que era causado, simplemente, por su forma de expresión. Sin embargo, ese problema de sustitución de fonemas, no le impedía leerlo e identificarlo en distintas posiciones en las palabras.

Rubén mostraba desacuerdo con la metodología utilizada en el programa y se resistía a comenzar con tareas tan iniciales como la lectoescritura de vocales y fonemas iniciales, que él daba por supuesto que ya las realizaba correctamente. Por ello, terminaba las tareas de manera muy rápida realizando mal la articulación así como las actividades seleccionadas y marcharse pronto a su aula o pasar a otra actividad que le resultara más interesante.

Nombraba palabras que empezaban y contenían ese fonema, mostrando inseguridad cuando verbalizaba aquellas palabras que terminaban por el mismo, de manera que ese problema en la lectura también lo transfería en su escritura.

El niño evidenciaba un reducido vocabulario compuesto por palabras que se pronunciaban incorrectamente, propio del lenguaje de un niño de una etapa escolar inferior. Además, en los intercambios espontáneos con la madre a la entrada o salida del centro, se fue comprobando que ese vocabulario era reforzado por la madre pues lo utilizaba para dirigirse a su hijo. Por ello, a lo largo de la intervención se fue imprescindible trabajar con el entorno familiar para evitar algunas conductas negativas para Rubén.

El niño ofrecía bastante resistencia al cambio en su forma de articular, que tampoco beneficiaba el entorno familiar, pero fueron corrigiendo sus errores, cuando comprobaron en las tareas de escritura que su hijo reproducía la mala articulación en la grafía de las palabras.

Identificaba el fonema /l/ y lo articula correctamente en sílaba inversa, pero en comienzo de sílaba o en medio frecuentemente lo sustituía por el fonema /d/ que también trasladaba al ámbito escrito sugiriéndole que enfatizara su articulación para que fuera consciente del fonema que estaba nombrando.

La intervención con Rubén fue mejorando, tanto su articulación como la disminución de las sustituciones, permitiéndole afianzar la comparación de palabras que tenían el mismo número de fonemas, añadir, sustituir o eliminar fonemas en una palabra comprendiendo el significado, utilizando al principio

visualmente el apoyo de la palabra y el recurso del alfabeto manual y que gradualmente fue eliminando.

En un principio desconocía el procedimiento, pues su adquisición lectoescritora obedecía a estrategias memorísticas de cursos anteriores que le impedían realizar combinaciones entre los fonemas que componían una palabra y formar otras nuevas.

Manténía una actitud negativa en la asistencia al aula de apoyo donde se trabajaba las tareas que desarrollaban la conciencia fonológica y la reeducación lectoescritora, por ello su proceso de aprendizaje con el fonema /l/ fue bastante lento.

Sin embargo, a medida que Rubén experimentaba control y conciencia de los adelantos en la lectoescritura fue adoptando una disposición más positiva hacia el programa y el aula.

La metodología utilizada comenzaba con la elaboración de las distintas combinaciones de los fonemas en las palabras, mostrando la palabra con el alfabeto manual para que después el niño fuera adquiriendo de manera autónoma dicho procedimiento. Fue mejorando a buen ritmo, de manera que Rubén podía representar mentalmente la palabra y realizar aquellos cambios con éxito, siempre que fueran palabras de su repertorio. Era por ello necesario que Rubén aumentara su nivel de vocabulario con palabras perfectamente elaboradas y articuladas.

Fue formando con éxito frases con ese fonema intercambiando elementos léxicos de manera que podía modificar o mantener el sentido de la frase inicial aunque al principio necesitaba elaborarla previamente con el alfabeto manual. En este tipo de tareas Rubén disfrutaba y se motivaba porque le permitía formar frases y después leerlas, recibiendo después la aprobación del docente/especialista. Además, fue afianzando la identificación del número de segmentos léxicos de una frase, así como la posibilidad de dividirla apoyándose para la articulación de cada palabra con palmadas. En frases muy cortas fue eliminando e incluyendo algunas palabras manteniendo el significado mentalmente, aunque con una pequeña ayuda, sobre todo para evitar la impulsividad en la realización del trabajo.

En general, fue dominando el proceso lector con este fonema de manera que fue leyendo las frases del programa con bastante seguridad aunque en ocasiones y, cada vez con menos frecuencia, en el lenguaje espontáneo articulaba la /l/ como una /d/.

En referencia al aprendizaje del fonema /p/, el niño seguía mostrando desinterés por las tareas, pues las consideraba poco apropiadas para el curso en el que estaba matriculado y quería iniciarse en la lectoescritura con todos los fonemas del alfabeto y de forma más rápida.

Identificaba y articulaba el fonema en las palabras en la posición inicial y media correctamente, aunque en ocasiones lo sustituía por el fonema /l/. Posiblemente el niño pudiera tener problemas de discriminación auditiva porque cuando se le nombraba una palabra de manera aislada, la repetía correctamente, no siendo así cuando la introducía en su lenguaje espontáneo.

Su expresión oral era muy monocorde con un tono muy bajo, siendo una estrategia que utilizaba Rubén para que no oyeran las palabras cuando las pronunciaba mal, sustituyéndolas u omitiéndolas.

Dividía una palabra en las sílabas que la componían, mostrando alguna dificultad para dividirla en los distintos fonemas; por tanto, fue adquiriendo soltura para añadir, eliminar o sustituir un fonema en una palabra y formar otra nueva, aunque su pobreza de vocabulario, la timidez y la poca disposición en ocasiones, hacían necesario la supervisión y la ayuda por parte del docente/especialista.

Leía el texto silabeando manteniendo la supervisión constante para que articulara correctamente y enfatizara las palabras. Aprovechando la lectura de una frase, se le pedía que añadiera, eliminara o sustituyera alguna palabra manteniendo el significado que fue realizándolo con éxito. Para ello, utilizaba palabras previamente trabajadas en el aula e incorporaba nuevas palabras a medida que fue adquiriendo habilidad y, sobre todo, vocabulario. Asimismo, fue dividiendo correctamente la frase en las palabras que la contenían necesitando, cuando mostraba dificultad, el apoyo de las palmadas por cada palabra, que le ayudaba a identificar los distintos segmentos léxicos en dicha frase.

También fue combinando frases en un texto, necesitando que el docente/especialista le marcara el ritmo frenando su impulsividad aunque no participaba en la representación gráfica de lo leído.

Como Rubén tenía trabajados, aunque no adquiridos, algunos fonemas llevaba un ritmo más rápido que el de sus compañeras participantes en el programa, por ello la intervención con Rubén estaba principalmente dirigida, a la mejora de la articulación correcta y la fluidez verbal así como a la reeducación de los fonemas mal adquiridos. Es por ello que, con los fonemas /l/ y /p/ se fue trabajando la lectura de textos tanto con palabras directas e inversas, la

comprensión oral y escrita y la combinación de unidades en las frases, incorporando asimismo los pronombres y artículos con bastante éxito.

Respecto al proceso de enseñanza del fonema /m/, lo identificaba en palabras cuando se enfatizaba correctamente y lo articulaba de manera aislada, pero en su habla espontánea intercambiaba frecuentemente los fonemas /p/ y /m/ pues tenían igual punto de articulación (sorda y sonora respectivamente). Fue nombrando muy bien palabras que contenían ese fonema y fue identificando su posición, dividiendo además las palabras contenidas en una frase con bastante logro y las sílabas que componían cada una de las palabras. En dicho proceso fue encontrando dificultad en los fonemas que componían una palabra, pues necesitaba mayor nivel de atención y Rubén seguía mostrando su impulsividad en las repuestas.

En relación con el uso de los artículos en la lectura los fue identificando leyéndolos correctamente en una frase pero de manera aislada, en ocasiones dudaba.

Puesto que el ritmo de aprendizaje fue tornándose bastante rápido, se introdujeron palabras inversas con el fonema /m/ enseñando al alumno algunas reglas de ortografía como la /m/ antes de /p/ que fue trabajándose en colaboración con su tutor, en su aula de referencia, y en el entorno familiar mejorando su adquisición.

Fue afianzando su lectoescritura así como la velocidad lectora y, sobre todo en el reconocimiento rápido de palabras, adquiriendo mayor control en la comprensión oral con respuestas de mayor calidad incorporando nuevas palabras de su vocabulario, aunque poco creativas.

Con respecto a la introducción de la “y” que hacía la función de nexo en frases copulativas, Rubén ya tenía conocimiento de la conjunción por ello se incluyó sin problemas en la elaboración de los textos para su posterior lectura.

Sobre la intervención referida al fonema /s/, incluyendo el tiempo verbal “es” y los plurales, fue emparejando muy bien a qué respondía cada término siendo capaz de identificar el fonema en cualquier posición y nombrar palabras que lo contenían. Esta tarea fue facilitando el aumento de su vocabulario y, sobre todo, la eliminación de las palabras mal adquiridas que seguían siendo reforzadas desde su entorno familiar.

En colaboración con su tutor se trabajaba en el aula ordinaria los tiempos verbales y la conjugación de los verbos más utilizados por el niño (ir, hacer, estar, tener) además de los determinantes posesivos en singular y plural que gradualmente fue afianzando y utilizando correctamente.

Rubén fue realizando muy bien el proceso de desarrollo de la lectura con los fonemas ya trabajados y fue incidiendo, sobre todo, en la articulación correcta, tanto en la lectura como en el lenguaje espontáneo, con bastante éxito. Además, fue adquiriendo con rapidez los objetivos propuestos, pues sus características personales no le impedían un correcto desarrollo lectoescritor.

Se intervenía fundamentalmente en la expresión oral y en la lectura, tanto comprensiva como expresiva, como estrategia prioritaria para que el niño fuera adquiriendo el dominio suficiente para acceder a los contenidos curriculares mediante la lectoescritura.

Identificaba el fonema presentado en las palabras y en frases y también lo articulaba bien en repetición, encontrando algunas sustituciones u omisiones en su lenguaje espontáneo. Fue adquiriendo bastante destreza en la lectura de textos elaborados con los fonemas trabajados incorporando los determinantes artículos y posesivos sin ninguna dificultad. Además, también en su aula ordinaria trabajaba con su tutor el aprendizaje de las unidades en la frase así como la función de cada palabra en el texto que le fue facilitando el desarrollo de estrategias para la elaboración de frases obteniendo resultados muy positivos.

A partir de la intervención con Rubén, éste fue afianzando la lectoescritura de los fonemas que ya tenía adquiridos aunque seguía manifestando problemas de discriminación, sustitución o eliminación de fonemas, sobre todo en el lenguaje espontáneo y que, en ocasiones, trasladaba al lenguaje escrito.

Durante el proceso de aprendizaje de los fonemas /l/, /p/, /m/, /s/, los tiempos verbales, el plural de los nombres y la conjunción como nexo de unión “y”, el niño fue evidenciando buena fluidez verbal y bastante comprensión oral que le fue permitiendo comunicarse más activamente con sus compañeros así como minimizar su lenguaje infantil.

En relación al aprendizaje del fonema /d/, Rubén como ya se especificó en la evaluación inicial, mostraba bastante dificultad para articularlo y lo sustituía por el fonema /l/ y viceversa. En general nombraba palabras aisladas que lo contenían articulándolo de manera correcta; es sobre todo en el lenguaje espontáneo cuando indistintamente utilizaba cualquiera de los dos fonemas.

Nombraba palabras identificando el fonema, tanto en posición inicial como media, teniendo más dificultad para nombrarlo en posición final. A lo largo de la intervención se fue reforzando la articulación interdental del fonema con vistas a su mejora. Tal es así que en el entorno familiar se introdujeron también actividades de articulación que los padres debían trabajar y evaluar.

Durante el desarrollo del programa fue combinando los segmentos léxicos en una frase y con ayuda del docente/especialista podía añadir, eliminar o sustituir palabras guardando el significado y mejorando considerablemente.

En el aula ordinaria, jugaba a encadenar palabras con el resto de sus compañeros disfrutando mucho con esa actividad porque le permitía demostrar al grupo lo que había adelantado. Esa actividad se sugirió al tutor ser trabajada en el aula. Es por ello que solicitaba a la especialista ensayar las palabras encadenadas para garantizarse el éxito en su clase.

El aumento de vocabulario, la escucha activa y la percepción positiva de Rubén sobre sus posibilidades lectoescritoras fueron permitiendo tanto la invención de frases con todos los fonemas trabajados y con palabras aprendidas en su aula como la comprensión oral con buenos resultados. Se le insistía en la lectura en voz alta para que articulase correctamente, y también en la comprensión lectora.

A propósito del fonema /t/, lo identificaba y nombraba en palabras con sílabas tanto en posición inicial, media como final encontrando bastante dificultad cuando tenía que articularlo en sílaba inversa. También dividía palabras conocidas en los fonemas que la componían cuando previamente había visto esa palabra escrita, y con ayuda del docente/especialista fue descomponiendo la palabra mentalmente, obteniendo gradualmente bastante mejoría en su conciencia fonológica.

Rubén fue obteniendo buenos resultados en el acceso lectoescritor llevando un ritmo más acelerado que sus compañeras participantes en el programa. La intervención fue mejorando en Rubén, tanto la articulación y la discriminación de los fonemas, como la lectura comprensiva y la expresión verbal, pues era una constante durante el programa insistirle en que expresase verbalmente ideas, pensamientos y opiniones pero su timidez, su terquedad a trabajar cuando la tarea no le satisfacía y el escaso mantenimiento ocular minimizaban los resultados.

La inclusión y trabajo de los pronombres demostrativos y posesivos fue permitiendo que el niño los incorporara en su lenguaje espontáneo eliminando las frases parcas que utilizaba y aprendiendo a formular frases compuestas con riqueza de complementos.

Rubén fue adquiriendo satisfactoriamente los fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ /t/ /d/, los pronombres demostrativos, posesivos y determinantes artículos; además ha trabajado los tiempos verbales, el plural, las inversas y algunas palabras con sínfonos /p/, en las que el niño todavía mostraba alguna inseguridad en su

lectura y a medida que se intervenía con el niño, tanto en su aula, en el aula de apoyo como en el entorno familiar, los resultados fueron muy optimizadores pues fue desarrollando un buen control lector.

De manera gradual fue afianzando la lectoescritura aprendiendo de manera autónoma los restantes fonemas pues fue utilizando con éxito el mismo procedimiento que había seguido con los anteriores fonemas.

Progresivamente se fueron introduciendo los fonemas /n/, /r/, /b/ y /v/ en los que no se evidenció ningún problema a resaltar. Rubén fue adquiriendo el resto de los fonemas con el resto de su grupo de aula y fue asistiendo al aula de apoyo solamente para realizar tareas sobre lectura comprensiva y comprensión tanto oral como escrita, utilizando la asamblea como recurso metodológico para permitir que el niño fuera afianzando su lenguaje oral y la articulación correcta.

Escritura:

A Rubén ya se había iniciado en la lectoescritura en su aula ordinaria y mostraba vicios que fueron muy laboriosos de corregir. Tal es así que comenzó la escritura de las *vocales* con la dirección inadecuada y un tamaño exagerado además, durante la intervención ofreció bastante oposición a colaborar. Fue necesario trabajar tanto en el aula de apoyo como en el entorno familiar, tareas de psicomotricidad fina para poder automatizar la realización correcta de la grafía con un éxito moderado. Realizaba la tarea con desagrado sin cuidar su presentación y la resistencia de Rubén hacia el cambio hacía muy difícil obtener un resultado aceptable de manera inmediata.

En relación a la escritura del fonema /l/ la comenzó con la dirección adecuada de izquierda a derecha, pero realizaba la grafía como si se tratara de una /e/ manifestando rechazo al cambio y terminando la tarea con pésimo resultado. Se le administraban tareas de refuerzo en habilidades preescriptoras tanto en el aula de apoyo como en casa que en un principio recibió con desagrado.

A lo largo de la intervención fue alargando el trazo de la grafía afinándolo pero con bastante inseguridad. Cogía el lápiz en el extremo muy cerca del grafito, presionando levemente sobre el papel de manera que la escritura fuera inapreciable; además, en aquellas letras en las que dudaba, las realizaba con un trazo todavía más imperceptible o sencillamente las obviaba. Lo mismo hacía en la lectura: cuando había una sílaba o letra que no sabía pronunciar, no la nombraba o lo hacía con un sonido imperceptible.

Fue adquiriendo soltura en la escritura a medida que iba avanzando en las tareas de repaso de grafías y trazos, de direccionalidad y de regularidad lineal

acompañándolas con las de mantenimiento del tamaño adecuado pudiendo lograr no amontonar las palabras.

Se observaba que los resultados positivos en el proceso lector fueron permitiendo un cambio positivo de la actitud de Rubén hacia ese trabajo.

Los problemas de discriminación auditiva, que posiblemente acusaba Rubén, facilitaban el intercambio escrito de los fonemas /l/ por /d/ con bastante frecuencia. Por ello, a lo largo de la aplicación del programa se trabajó la lectura enfatizando los dos fonemas y la búsqueda de palabras con cada uno de ellos obteniendo un resultado aceptable.

La disminución de los errores lectores de Rubén como consecuencia de la intervención fue permitiéndole la realización de textos al dictado. Se le debía dictar lentamente enfatizando en aquellos fonemas sobre los que tenía mayores dificultades, acusando, al principio, limitaciones para memorizar lo dictado y reproducirlo por escrito, que posiblemente obedecían a cuestiones de inseguridad más que memorísticas. Además, cuando escribía una frase de manera espontánea, eliminaba la escritura de aquellas palabras que en el lenguaje oral no pronunciaba o lo hacía incorrectamente.

Durante la intervención demostraba poco cuidado con el trabajo, no le importaba el resultado obtenido terminando con rapidez y de forma muy impulsiva las tareas. Eso favorecía la reproducción pésima de las grafías, con direccionalidad inadecuada, trazo discontinuo y tamaño desproporcionado.

Tras la realización de las tareas de refuerzo, Rubén fue copiando palabras y frases de manera correcta con la supervisión del docente pues le resultaba muy complicado modificar su tendencia. Es por ello que en los dictados precisaba situarse cerca del profesional.

Al final de la intervención no lograba interiorizar totalmente la dirección en la elaboración de palabras dando lugar a rotación de bucles y frecuentemente superponía unos fonemas encima de otros, aunque su escritura era bastante legible. Asimismo, podía realizar una lectura comprensiva y elaborar pequeñas frases con el fonema trabajado, incluyendo el uso de los pronombres artículos.

A propósito de la intervención con el fonema /p/, reconocía la grafía por haberla trabajado en su aula pero la escribía inadecuadamente, en dos tiempos levantando el lápiz del papel y en ocasiones la confundía con el fonema /n/.

Rubén había aprendido a realizar las grafías copiándolas de la pizarra en su aula ordinaria de manera autodidacta, obteniendo una producción más o menos correcta pero con un procedimiento erróneo. Seguía mostrando una actitud bastante terca hacia el trabajo de reeducación, por ello terminaba las tareas de

forma muy rápida sin obedecer a las directrices que se le daban. Fue necesario incorporarle actividades de refuerzo tanto en el aula como en el entorno familiar siendo además necesaria la supervisión del docente/especialista durante la ejecución de la tarea.

Finalizada esta fase preescritora, Rubén fue modificando su conducta evidenciando el deseo por trabajar las tareas que implicaban lectura y comprensión escrita. Además fue realizando con éxito estrategias de sustitución, intercambio y eliminación de palabras en frases para conservar o modificar el significado.

Gradualmente fue adquiriendo control en el trazo que le permitía realizar dictados correctos, siendo necesario que los docentes le dictasen las palabras muy despacio.

Aunque Rubén comenzaba a ser muy autónomo en el trabajo su ubicación en el aula respondía a criterios de control y supervisión constante para evitar que el niño repitiera procedimientos incorrectos en la elaboración de las grafías, adquiridos de manera previa a la intervención.

Durante el desarrollo de la escritura del fonema /m/, el niño encontraba muchos problemas en su elaboración, sobre todo en los dictados al confundir auditivamente /p/ y /m/. Además, realizaba la grafía de ambos fonemas de manera muy similar, cuando no tenía supervisión del tutor: escribía el número "1" de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda y después realiza tres "montañas". De ahí la necesidad de intervenir en el área psicomotora: repasar, unir, dibujar simetrías... para desarrollar la destreza necesaria en la realización gráfica correcta de los fonemas.

Al comienzo de la intervención, utilizábamos el apoyo gestual para la discriminación del sonido en relación a la letra que debía realizar y que gradualmente fue eliminándose dicho apoyo en función del progreso de Rubén hasta su extinción total.

Fue elaborando correctamente textos tanto al dictado como al copiado, teniendo en cuenta en su elaboración la direccionalidad y la terminación correcta, consiguiendo gradualmente una grafía correcta dentro de los márgenes pautados y con un tamaño más o menos ajustado.

En ocasiones, cuando tenía dificultad para discriminar letras, le preguntábamos sobre el significado de la palabra e incluso la incluíamos en familia de palabras para que Rubén la identificase por su significado más que por su pronunciación. Sin embargo, su actitud impulsiva determinaba la verbalización incorrecta o la selección al azar de otra palabra más o menos parecida. En

colaboración con su tutor, éste fue trabajando con el niño la formación de familias de palabras de manera que Rubén fue reconociendo de manera rápida las palabras que se componían a partir de una misma raíz favoreciendo así su lectura y, sobre todo, su escritura.

La intervención en el área lingüística con Rubén y la prioridad de que expresara ideas, pensamientos y opiniones de manera verbal fue consiguiendo mayor seguridad en la lectura que después el niño plasmaba en la producción escrita.

Para Rubén, terminar la tarea de manera rápida y el primero era un indicador de que sabía hacerla. Por ello, se trabajaba el control de la impulsividad permitiendo que el niño se parase unos segundos a reflexionar antes de dar una contestación y después verbalizara paso a paso la secuencia del proceso de solución. Automatizada dicha estrategia de autocontrol, se fue vislumbrando en el alumno una mejora en la calidad y seguridad de sus producciones tanto orales como escritas.

Copiaba palabras y frases y las escribía también al dictado de manera más o menos correcta, afianzando su logro a medida que se trabajaba con el niño, pero cuando tenía que elaborar una palabra con el fonema /m/ en posición media, amontonaba las letras y sobre todo en palabras que contenían /m/ antes de /p/. Además, la falta de discriminación auditiva y la verbalización imperceptible de Rubén a la hora de hablar o leer era trasladada al plano escritor obviando la escritura de la /m/ antes de /p/ pues en su lenguaje espontáneo no la articulaba. Fue adquiriendo mayor consistencia en la voz potenciando la enfatización de sonidos que le permitiría adquirir las reglas de ortografía.

Al término de la intervención adquirió la grafía correcta de la /m/, con la dirección y la terminación adecuadas, así como con el tamaño ajustado para mantener la regularidad en el trazo sin salirse de los márgenes.

En relación a la comprensión escrita, previamente debía contestar de manera oral la respuesta y después escribirla. Directamente, no reflexionaba y contestaba lo primero que se le ocurría. De esta manera fue automatizando el procedimiento sustituyendo las estrategias memorísticas e impulsivas por otras más reflexivas y razonadas. Este cambio fue posibilitando la utilización de la lectoescritura como procedimiento para acceder a contenidos curriculares con éxito.

No obstante, era necesario utilizar en Rubén técnicas de refuerzo y también era imprescindible recordarle antes de empezar una tarea, las distintas directrices para su correcta elaboración.

Referido al fonema /s/, realizaba correctamente su grafía, la direccionalidad y la terminación para los enlaces sin ningún problema y en cualquier posición. Copiaba perfectamente palabras y frases e incorporaba de manera automática palabras trabajadas anteriormente.

En relación al dictado, no mostraba ningún problema en la realización de las palabras formadas con el fonema /s/ pero debía controlar y cuidar la direccionalidad de los fonemas anteriores (/l/, /p/ y /m/), donde tenía mayor dificultad o desinterés para escribirlos en ausencia del docente/especialista.

Rubén estaba experimentando éxito en su aprendizaje, por ello exigía la realización de las tareas en las que obtenía muy buenos resultados. Por tanto, aunque le motivaban las tareas que contenían alguna novedad, en ocasiones, necesitaba experimentar el éxito sin invertir mucho tiempo en su logro, demostrando su disconformidad por la negación de su petición. Sin embargo, cuando estaba en buena disposición para trabajar, controlaba la impulsividad y demandaba tareas con mayor nivel de dificultad, realizando textos al dictado en los que contemplaba todas las directrices que se le habían marcado con anterioridad: adecuada realización manteniendo el tamaño correcto, la regularidad el trazo en el papel pautado, limpieza y letra clara sin amontonar, lectura correcta y reflexión sobre el significado de la tarea a realizar.

Fue identificando bastante bien las palabras plurales guardando la concordancia de género y número en la escritura de frases, y aunque debía verbalizar la frase internamente antes de realizarla por escrito, fue afianzando óptimamente de manera que era capaz de generalizar todo lo aprendido y escribir con soltura utilizando todos lo aprendido hasta ahora.

Rubén era un niño muy introvertido y tímido que no expresaba públicamente estados de ánimo ni sentimientos, por lo tanto era muy difícil que elaborase textos de manera espontánea sobre otros contenidos que no fueran los estrictamente curriculares.

Respecto al fonema /d/, seguía siendo bastante laborioso eliminar el hábito incorrecto en la elaboración de la grafía. Comenzaba su realización formando una /o/ de izquierda a derecha y después realizaba el “palo” de la letra de abajo hacia arriba para incorporar finalmente el enlace.

Al igual que con los fonemas anteriores, se le trabajaron tareas de preescritura, repaso y caligrafía a fin de que eliminara el problema y afianzase su escritura permitiendo la unión con otros fonemas y vocales. Por ello, se incidía en la escrupulosidad del procedimiento de realización de las tareas en casa a fin de automatizar e interiorizar el mecanismo.

Con este fonema le resultaba más complicado el copiado de frases y textos, sobre todo, el dictado pues se resistía a modificar la forma de realización que utilizaba al comienzo del programa y, sobre todo, unir el resto de letras trabajadas. Fue mejorando durante el proceso, facilitando también el afianzamiento del resto de fonemas trabajados, adquiriendo con ello, mayor soltura y calidad en las producciones escritas.

Como se comentó en la evaluación inicial, Rubén presentaba sustitución del fonema /d/ por /l/ en su lenguaje espontáneo y de igual forma lo trasladaba también al ámbito escrito. Por ello, era necesario que el niño, el docente y la especialista enfatizaran en su intervención dicho fonema, tanto en sílabas directas como en inversas, para que el alumno pudiera discriminarlo y reproducirlo correctamente en la escritura. A lo largo de la intervención, fue mejorando su pronunciación y, aunque seguía teniendo dificultades para articularlo espontáneamente, lo podía plasmar por escrito.

Rubén fue aprendiendo de manera muy rápida, aunque la parquedad de su lenguaje no le permitía desarrollar frases o textos con contenidos profundos sino más bien, reproducciones realizadas o verbalizadas en el aula. Sin embargo, el interés por llevar el mismo ritmo que su grupo de aula, era un motivador intrínseco muy potente para que el niño mostrase interés por trabajar y superarse, subsanando aquellas directrices mal adquiridas.

En relación al fonema /t/, realizaba la grafía mal abriendo exageradamente de manera que parecía una /A/ mayúscula. Por ello, las tareas de refuerzo de habilidades preescriptoras fueron una constante en la intervención con el niño insistiendo en tareas diseñadas para tal fin tanto en el aula como en el entorno familiar. De esta manera Rubén fue mejorando la realización de las grafías y adquiriendo al mismo tiempo seguridad en sus producciones.

La intervención fue desarrollando su lenguaje y aumentando su vocabulario, permitiendo que el niño pudiera llevar un ritmo similar al de su grupo de aula plasmándose también en su producción escrita y en la calidad de las frases. Esta situación era recibida con agrado por el alumno y le motivaba a realizar el trabajo tal y como estaba secuenciado en el programa: realización de frases y textos tanto al copiado como al dictado utilizando y combinando todas las letras trabajadas hasta ahora, con sílabas directas e inversas, además de algunos sífonos, la utilización de los pronombres y las frases copulativas y sobre todo las verbalizaciones espontáneas en asambleas, la lectura comprensiva y la comprensión escrita con unas respuestas adecuadas a su edad.

Rubén fue adquiriendo más soltura y rapidez de aprendizaje en la lectura que en la escritura teniendo que eliminar malas adquisiciones escritoras.

En general utilizaba correctamente los fonemas siguientes /l/, /p/, /m/, /s/, /d/, /t/, así como la conjunción copulativa “y”, el uso del plural, las inversas, algunos sífonos como /pl/, pronombres demostrativos, posesivos, determinantes artículos y algunos tiempos verbales. También reconocía la concordancia del género y número y fue utilizándola en los textos escritos.

Con la misma rapidez que Rubén fue adquiriendo la lectoescritura también lo hizo con el desarrollo de la conciencia fonológica y a medida que se iba progresando en la interiorización de cada uno de los fonemas y su utilización funcional en el desarrollo de composiciones escritas, el niño fue identificando y dividiendo los fonemas en una palabra eliminando gradualmente el apoyo visual.

Al tiempo que iba desarrollando mayor seguridad en el proceso lectoescritor, aumento de vocabulario y en orden inverso, ese aumento fue perfeccionando tanto su comprensión lectora como la escrita, y una correcta articulación de los fonemas siendo capaz de realizar las combinaciones pertinentes en una palabra o frase que le posibilitaba la sustitución, eliminación y añadir fonemas, sílabas y palabras en una frase y en un texto con un moderado éxito.

Además, el interés constante de su tutor para que Rubén adquiriera la lectoescritura y pudiera llevar el mismo ritmo que su grupo de aula permitía que se trabajara la sintaxis de manera prioritaria con todo alumnado pero prestando una atención más individualizada con el niño, lo que fue permitiendo que Rubén fuera accediendo sin problemas a la utilización de la conciencia léxica que le fue afianzando la división frases, la identificación de elementos léxicos y el intercambio de ellos dentro de la oración con la eliminación gradual de la supervisión del docente.

El alumno fue adquiriendo gradualmente el resto de fonemas en su aula ordinaria donde su tutor fue trabajando los demás fonemas con el mismo procedimiento. Tan sólo acudía al aula de apoyo cuando necesitaba reeducación psicomotora y/o articularia, pudiendo llevar el ritmo de su clase aunque con actividades de refuerzo en el aula y en casa.

3.3.2. Habilidades que favorecen el desarrollo lectoescritor.

3.3.2.1 Elisa

Área Perceptiva

En relación a la percepción visual, recordemos que la alumna no alcanzaba los niveles mínimos en los indicadores evaluativos evidenciando durante el proceso una atención bastante dispersa. A lo largo de la intervención fue adquiriendo una

moderada fijación en las figuras y detalles; por ello, fue obteniendo resultados aceptables en actividades sobre captar dibujos repetidos, encerrar en un círculo las figuras iguales y discriminar círculo y cuadrado, mostrando una actitud bastante receptiva hacia las tareas.

El trabajo con Elisa se tornaba muy lento, priorizando la concentración y la atención en las láminas más que la resolución positiva de la actividad; así fue obteniendo mejoras en el emparejamiento de figuras iguales y en la discriminación de figuras geométricas.

Su atención dispersa dificultaba las tareas de búsqueda de detalles o errores así como la discriminación de figura y fondo, por ello necesitaba que continuamente le fueran detallando el procedimiento que debía seguir para su realización.

Elisa fue aprendiendo con facilidad las figuras geométricas mostrando habilidad para encontrarlas en dibujos y agruparlas. Para la obtención de un resultado positivo era necesario que la docente/especialista le fuera verbalizando preguntas sobre la tarea para comprobar el nivel de comprensión sobre el proceso que debía seguir.

Referido a su percepción auditiva, aunque comenzó con poca exactitud para identificar y clasificar sonidos, a lo largo del proceso fue adquiriendo habilidad para discriminar sonidos siempre que se incluyera como una actividad, nunca de manera espontánea. Elisa no realizó ningún comentario sobre sonidos que pudiera haber escuchado en el centro o fuera.

La intervención con la niña fue desarrollando en ella mayor seguridad en los comentarios verbales que realizaba en los intercambios sociales junto a su compañera (la otra alumna participante en el programa) llegando a recitar alguna poesía muy simple con ella, aunque Elisa se ajustaba a mirar a su amiga y apenas verbalizaba frases. Sin embargo, fue participando activamente en la reproducción de canciones necesitando bastante tiempo para poder memorizarlas y llevar el ritmo. El trabajo cooperativo con su compañera de programa, Teresa, le permitía a Elisa adquirir determinadas habilidades, como la verbalización espontánea, el canto, la danza con coreografías...que hubiera sido imposible trabajar de manera individual con la docente/especialista. A medida que iba afianzando el programa, Elisa fue discriminando los fonemas trabajados.

Teniendo en cuenta la percepción táctil, Elisa fue desarrollando habilidad en la discriminación por medio del tacto trabajando tanto figuras como formas geométricas y texturas. Las actividades para desarrollar estos objetivos necesitaban la expresión verbal de la niña, así el desarrollo de su fluidez verbal y

el aumento de vocabulario fueron posibilitando el acercamiento a la consecución de dichos objetivos.

En general, Elisa fue participando en el aula, resolviendo las tareas, expresando ideas y opiniones...más que como una mera observadora y ese cambio le fue permitiendo afianzar en los indicadores perceptivos demostrando mejor disposición hacia las estrategias de resolución de problemas.

Sobre la percepción espacial general, en relación a la adquisición de los conceptos básicos fue adquiriendo con bastante soltura aquellos referidos a conceptos espaciales, mostrando mayor inseguridad en los conceptos temporales y sobre todo, en los de cantidad. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los distintos conceptos, la niña se bloqueaba cuando debía trabajar el concepto en el papel encontrando menor dificultad cuando el concepto lo trabaja en situaciones reales en el aula, donde ella intervenía. Además, la falta de dominio en su lateralidad y la poca identificación de las partes de su cuerpo dificultan que la alumna pudiera equiparar situaciones u objetos teniéndose ella como punto de referencia.

En relación a la percepción espacial gráfica, Elisa fue adquiriendo los conceptos de las principales figuras geométricas y fue percibiéndolas en su entorno más cercano aunque seguía sin incorporarlas en su lenguaje espontáneo.

El desarrollo perceptivo y el proceso de aprendizaje de cada uno de los fonemas fue permitiendo que, durante el transcurso de la enseñanza de las distintas grafías, Elisa no cometiera errores en números y letras simétricas, por ello fue identificando y diferenciando la realización de cada grafía.

Asimismo, le costaba imaginar una imagen segmentada, por lo que le era difícil construir rompecabezas y distinguir la figura y el fondo en un dibujo.

A tenor de la percepción temporal, Elisa fue adquiriendo nociones sobre los distintos momentos del día identificando acciones que se realizaban en cada uno de ellos. El desarrollo del lenguaje, el aumento de fluidez verbal así como la actitud participativa fueron permitiendo que la niña expresara verbalmente acciones realizadas tanto en el centro como en su casa pero necesitando ayuda para relacionarla en el momento del día. Su percepción temporal era un problema que acusaba Elisa, por ello a lo largo de la intervención se fue priorizando la expresión verbal más que la fidelidad del comentario.

Las tareas para trabajar el desarrollo perceptivo fueron permitiendo en Elisa una mejora de su atención y una calidad en sus percepciones favoreciendo los resultados en la elaboración de las tareas. Por ello, a lo largo de la intervención

fue mejorando tanto cualitativa como cuantitativamente la calidad de los trabajos.

Al igual que en las intervenciones sobre lectoescritura, también se implicaban a los padres en determinadas tareas, como por ejemplo la retención de los estímulos visuales que se encontraba la alumna en el entorno escolar, familiar y en el trayecto de casa al colegio. La descripción de lo que percibía permitía, de manera indirecta, la expresión del lenguaje, fomentando en Elisa la utilización del vocabulario aprendido en su lenguaje espontáneo.

Gradualmente fue manteniendo más atención en las tareas, percibiéndose estos adelantos en el ambiente familiar, pues la niña comenzaba a interesarse por algún programa infantil o por repasar algún cuento.

Como resultado del programa fue superando los objetivos propuestos: completar figuras, captar detalles en láminas, captar semejanzas y diferencias, solucionar rompecabezas, discriminar formas geométricas, figuras geométricas y figura y fondo. Le costaba captar errores en dibujos si éstos no eran evidentes o realizar grabados o dibujos con cierto realismo. Fue mejorando considerablemente la percepción de búsqueda de diferencias y semejanzas en figuras y también en palabras, siendo por tanto, una ventaja en el desarrollo lectoescritor.

La interrelación en el aula y la necesidad de comunicar lo que se estaba haciendo facilitaba en Elisa el trabajo cooperativo, aunque con poco grado de iniciativa, permitiéndole la participación activa en la realización de puzzles y rompecabezas, con cada vez mayor número de piezas.

Área Psicomotora

Referido a los movimientos y coordinación generales, Elisa fue afianzando las destrezas que ya tenía adquiridas al comienzo del programa. Cabe resaltar que la participación en actividades grupales y la intervención específica en el desarrollo de hábitos de comportamiento en el entorno escolar fue facilitando el logro de los indicadores de esta dimensión.

En alusión a los hábitos de independencia personal, la fuerte dependencia del entorno familiar fue impidiendo la adquisición de hábitos de autonomía y, aunque fue mejorando, seguía mostrando conductas de un nivel mucho más bajo para su edad.

Sobre el desarrollo de su esquema corporal, las destrezas que Elisa iba adquiriendo como resultado de la interacción con sus iguales y la participación

en actividades lúdicas y grupales fueron permitiéndole la adquisición de un concepto de sí misma así como un control de su propio cuerpo, mejorando considerablemente la identificación de las partes de su cuerpo así como la función de algunas de sus partes permitiéndole mayor control de las estructuras simétricas y la aplicación de los conceptos espaciales y de lateralidad al propio cuerpo, favoreciendo el éxito en la participación de bailes y coreografías llevando un ritmo medianamente acompasado con el resto del grupo.

En relación con la coordinación manual y grafo-manual, como ya se comentó en los resultados del objetivo 3 de la investigación, la niña comenzó la intervención con muy mala coordinación óculo-manual y óculo-digital, falta de seguridad en el trazo y torpeza en la reproducción de dibujos y formas, acusadas por la atención dispersa que evidenciaba en el aula. Con bastante soltura fue adquiriendo habilidad con tareas relacionadas con la preescritura trabajando tanto en el aula como en casa. Le gustaba terminar las tareas de repasar, puntear y colorear, pero perdía frecuentemente la atención cuando las tareas requerían concentración pues miraba constantemente a la docente/especialista para buscar su aprobación, afianzando muy bien la posición digital y la coordinación óculo-digital permitiéndole la realización de grafías correctas.

La intervención con la niña fue consiguiendo la reproducción y perfeccionamiento de dibujos con mayor creatividad y más realismo, aunque necesitaba que le fueran preguntando sobre los componentes de la figura para que ella percibiera el detalle y lo fuera plasmando en el papel. Sin embargo, en la interpretación de un cuento mediante dibujos, no lograba discernir lo fundamental y lo secundario ni del texto ni del dibujo. Fue necesario trabajar primeramente la comprensión oral y, mediante preguntas sobre el texto, facilitar que la niña compusiera su dibujo.

Sobre el proceso de escritura Elisa fue incorporando de manera gradual los fonemas trabajados según el programa. Fue adquiriendo soltura tanto en la identificación, copiado y dictado de fonemas así como la creación de palabras y frases con una lectura medianamente comprensiva. En el apartado anterior se detalla de manera más específica el proceso de adquisición de cada fonema.

Área Verbal

En relación a la comprensión verbal la niña fue perfeccionando los indicadores que ya tenía adquiridos antes de la intervención en relación sobre todo a la discriminación del nombre de personas cercanas a ella y la ejecución de una o varias órdenes sencillas.

La mejora del lenguaje, el aumento del vocabulario y el inicio lectoescritor fueron una influencia positiva en la comprensión oral y en la incorporación de palabras nuevas en su lenguaje espontáneo.

Referido al razonamiento verbal, Elisa partía de un desconocimiento de la lectura siéndole por tanto, bastante difícil la comparación entre palabras. A lo largo de la intervención ha ido percibiendo detalles en las distintas palabras trabajadas pero necesitaba la supervisión y la ayuda constante para que pudiera efectuar una comparación razonada de ellas. Aunque Elisa fue mejorando en todos los aspectos relacionados con las habilidades que favorecían el acceso lectoescritor, sus características personales hacían bastante difícil la utilización de procesos de razonamiento.

Sobre la lectura Elisa fue adquiriendo gradualmente el proceso lector discriminando correctamente las vocales y los fonemas que en ese momento se estaban trabajando. También fue mejorando la lectura evidenciando mayor dificultad en la lectura de sílabas inversas. Aunque Elisa iba adquiriendo fonemas de manera muy lenta, el trabajo de intervención permitía que la niña fuera realizando lecturas comprensivas cada vez de mejor calidad demostrando también una mejora en la fluidez verbal.

En relación a la fluidez verbal, como efecto del avance en su proceso lector, el aumento de vocabulario y la participación activa utilizando el lenguaje, Elisa fue desarrollándose con soltura en sus relaciones sociales utilizando un lenguaje coherente e inteligible aunque todavía necesitaría ir mejorándolo en cursos posteriores.

A nivel lingüístico, como ya se ha comentado, mostraba un grado muy bajo, evidenciando una falta de atención y comprensión muy acusadas en las órdenes dadas. Elisa manifestaba gran pobreza de vocabulario, dislalias e incapacidad para expresar espontáneamente y hacerse entender por los compañeros y docentes.

Se trabajaba desde los niveles más básicos, incidiendo en el aumento de vocabulario y en la entonación correcta de palabras y frases. No tenía un lenguaje funcional ni lo utilizaba con fines comunicativos, sólo contestaba a lo que se le preguntaba. Sin embargo, las asambleas y las actividades que implicaban expresar y hablar generaban en la niña bastante interés y fue esforzándose para poder participar y hacerse entender.

Fue evolucionando muy lentamente a causa del escaso vocabulario, la pobreza de expresión e iniciativa para comunicarse. Desarrollaba en su lenguaje

“modismos” propios de la zona geográfica donde vivía que, unido a las dislalias, hacían bastante complicada su reeducación.

Área Cognitiva

En relación a su memoria visual, recordemos que la niña comenzaba con resultados muy bajos, pero prometedores, en algunos objetivos como la clasificación de objetos y las soluciones prácticas.

Evidenciaba la influencia de los bajos niveles perceptivos para conseguir los objetivos de recordar lugares o dibujos, repetir dígitos y realizar seriaciones. Elisa fue logrando con éxito clasificar objetos pero seguía cometiendo bastantes errores para dar soluciones prácticas, evidenciando bastantes problemas para razonar y tomar iniciativa.

La intervención en esta área estaba muy determinada por las características de la niña siendo necesaria la ayuda constante de la docente/especialista para facilitar el proceso de razonamiento y aunque el trabajo perceptivo y el desarrollo del lenguaje favorecían su adquisición, Elisa seguía demostrando escaso nivel de memorización.

Referido a la memoria verbal numérica repetitiva y significativa, Elisa fue mejorando el logro de los indicadores trabajados pues como se mostró en la evaluación inicial, la niña no tenía adquirida ninguna habilidad memorística repetitiva y significativa.

El trabajo desarrollado con la niña además del uso que se hacía del lenguaje y de las verbalizaciones por parte de la ella, sobre aspectos triviales de su vida diaria así como los intercambios sociales en actividades de grupo fueron permitiéndole desarrollar una escucha más activa; además, fue posibilitando la repetición de lo que escuchaba así como la expresión de relatos y cuentos con palabras propias, aunque con bastante ayuda.

Relacionado con los conceptos básicos numéricos, Elisa partía de una escasa discriminación de ellos; por ello, fue necesario trabajar verbalmente cada concepto y visualizarlo primeramente en el entorno más cercano de la niña y después realizarlo en el papel. El proceso fue lento pues Elisa tenía poca iniciativa y escaso conocimiento conceptual.

La intervención en el cálculo fue una dimensión que a lo largo del programa no se trabajó específicamente. Los indicadores que iba adquiriendo la alumna, en relación a la identificación de la cifra y el nombre, fueron trabajados en los conceptos básicos de cantidad con resultados bastante bajos.

En relación con el razonamiento abstracto, las características personales de Elisa hacían muy difícil la consecución de los indicadores de esta dimensión. En general, fue iniciándose en la clasificación de objetos sencillos y significativos, el descubrimiento de absurdos muy evidentes en láminas pero seguía mostrando grandes dificultades para distinguir entre lo superficial y secundario necesitando que la docente/especialista le fuera ayudando a buscar esos detalles.

Los avances de Elisa en este área eran bastante lentos, por ello se trabajaba aquellas tareas que requerían cierta habilidad y le eran imprescindibles para el desarrollo lectoescritor.

El nivel de razonamiento de Elisa era muy bajo y necesitaba que le guiasen para facilitar un resultado medianamente aceptable.

Área socio-afectiva

A nivel socio-afectivo carecía de hábitos triviales como felicitar a un compañero por su cumpleaños o por el éxito en una tarea. No entendía por qué había que hacerlo.

Al principio, recordemos que no participaba en las actividades de aula, pero a lo largo de la intervención, y con la ayuda del uso de un lenguaje funcional e intencionado, gradualmente se fue incorporando a la dinámica del grupo.

Elisa siempre ha participado en las actividades como mera observadora sin aportar ninguna opinión. Mostraba conductas de aislamiento en las actividades grupales como efecto de las escasas amistades que poseía y el rechazo por parte de algunos de sus compañeros. Además la poca iniciativa impedía la interrelación con los demás.

Aunque mejoraba muy lentamente, mantenía una actitud positiva para el aprendizaje, necesitando apoyo individualizado para finalizar las tareas.

La expresión y el desarrollo de su lenguaje fueron permitiendo a Elisa interactuar con otros evidenciando un cambio en la manera de enfrentarse a la tarea y en la predisposición a pedir información sobre cómo resolverla.

Cabe resaltar que la enseñanza de patrones de conducta en el aula y el desarrollo de habilidades sociales primarias en el intercambio con sus iguales fue generando en Elisa el cumplimiento de normas que transfería en otros ambientes externos al aula.

Los avances que la niña conseguía en clase se evidenciaban en el entorno familiar, mejorando el clima y la comunicación con todos los miembros.

3.3.2.2 Teresa

Área Perceptiva

En relación a la percepción visual Teresa como ya se comentó, partía de un nivel aceptable en la discriminación y clasificación de objetos y colores, por tanto la intervención fue permitiendo consolidar los contenidos ya adquiridos. Disfrutaba mucho de las tareas de búsqueda de absurdos, percepción de errores y captación de detalles.

Para que fuera solventando los errores evidenciados en su expresión oral se solicitaba que la niña verbalizara el proceso que estaba siguiendo para llegar a la solución de la tarea consiguiendo además que Teresa realizara el trabajo de manera organizada siendo consciente de cada uno de los pasos a llevar. Asimismo, este tipo de tareas se fueron trabajando con actividades de estructura cooperativa favoreciendo tanto los intercambios comunicativos como la asunción de normas de trabajo en grupo.

Sobre la conducta mostrada por Teresa en el trabajo, al comienzo de la intervención, dejaba patente la preferencia por las tareas de captar diferencias y semejanzas en dibujos y discriminación de figuras geométricas, aunque no se tomaba en serio las tareas enfrentándose a ellas como si se tratara de un juego, sin prestar atención a las órdenes que se le daban. Para minimizar el problema se utilizaron reforzadores positivos y negativos que también se generalizaron al entorno familiar y en su aula de pertenencia.

Gradualmente fue mostrando interés por las tareas que partían de los conocimientos previos que poseía y, sobre todo, en aquellas que implicaban la expresión artística, desarrollando habilidad para discriminar figuras y grabados según un criterio dado, encontrando mayores dificultades cuando eran dos criterios a la vez, percibir lo que faltaba en figuras incompletas (con mejores resultados cuando se trataba de elementos de su propio cuerpo), dibujar y unir dibujos simétricos, encontrando en la mayoría de las veces, la solución por tanteos sucesivos.

Referido a la percepción auditiva, Teresa estaba bastante atenta a todos los cambios que ocurrían en su aula que le servían para desentenderse de la tarea que estaba realizando. Es por ello que fue consolidando todos los indicadores de esta dimensión, si bien en la reproducción de poesías se debía trabajar textos que fueran interesantes para la niña.

Sobre la percepción táctil, Teresa fue identificando partes de su cuerpo que antes desconocía tanto el nombre como su función, así fue perfeccionando por tanto, los indicadores correspondientes a esta dimensión.

Relacionado con la percepción espacial general, la niña fue adquiriendo los conceptos básicos, sobre todo los espaciales, trabajándolos primeramente en el entorno de aula, en sí misma y después en el papel. En algunos casos evidenciaba la adquisición de los algunos conceptos pues los incluía en su lenguaje espontáneo.

Teresa mostraba preferencia por el trabajo cooperativo, por ello las tareas de puzzles y rompecabezas se fueron realizando en su aula ordinaria con todos sus compañeros y aunque participaba activamente, también se entretenía hablando de otros temas que nada tenían que ver con el trabajo que se estaba desarrollando.

En relación a la percepción espacial gráfica, la niña fue adquiriendo bastante habilidad para captar diferencias y semejanzas en parejas de objetos y dibujos, encontrando con rapidez la pareja de un objeto seleccionado. No obstante, necesitaba en algunos casos ayuda para encontrar parejas semejantes dada la dificultad que mostraba para comprender el concepto.

También, a lo largo de la intervención, fue discriminando con facilidad las figuras geométricas círculo, cuadrado, rectángulo y rombo, encontrando dificultad en el rectángulo cuando la longitud de las aristas superior e inferior no eran lo suficientemente largas, confundiéndolo con la figura cuadrada y no siendo capaz de discriminar la figura del rombo cuando ésta se dibujaba cambiándole la orientación. Fue perfeccionando, aunque lentamente, la discriminación de figuras geométricas, siempre que entre las figuras cuadradas y rectangulares hubiera una considerable diferencia y, de igual forma, percibía tamaños extremos teniendo serias dificultades para discriminar el tamaño mediano. Con ayuda de la docente fue evolucionando favorablemente en esta dimensión, acercándose a los objetivos propuestos.

Teniendo en cuenta la percepción temporal, la alumna partía de un conocimiento de la temporalidad ajustado al momento del día por tanto identificaba perfectamente las acciones que se debían realizar en cada sección del tiempo sin embargo, aunque sabía situarse dentro del día de la semana en el que se encontraba fue mostrando bastante dificultad para la adquisición temporal del paso del tiempo y la relación de la secuencia del día, semana, mes, estación del año...La intervención con la niña hacía más hincapié en su expresión verbal que en la adquisición del concepto por ello, aprovechando la secuencia temporal que se estaba trabajando se realizaban preguntas triviales sobre el concepto en un intercambio de ideas y opiniones.

Como ya se ha comentado en los resultados relativos al objetivo 3 de este estudio, a nivel Perceptivo, Teresa presentaba una atención muy dispersa e

hiperactividad que ralentizaba el ritmo de desarrollo de las tareas, sobre todo en aquellas que necesitaba mantener una atención constante.

Cuando se le presentaba la tarea y se le orientaba sobre el proceso para solucionarla, la alumna comentaba lo bonito o feo de dicha tarea sin mostrar atención a la información que se le estaba dando, por ello fue necesario la utilización de reforzadores.

La niña fue mostrando bastante predisposición a trabajar en grupo facilitando el desarrollo de actividades de estructura cooperativa donde, además de participar en la resolución de la actividad, fue adquiriendo un lenguaje funcional.

Utilizaba estrategias de ensayo-error para buscar la solución de la tarea propuesta, transfiriendo en ocasiones el procedimiento utilizado en otra tarea de similares características.

Fue perfeccionando las actividades seleccionadas para conseguir los objetivos de manera lenta, como todo su proceso de aprendizaje, rindiendo positivamente cuando estaba motivada o le agradaba la tarea, de manera que fue afianzando su habilidad para planificar el trabajo a realizar con ayuda verbal, física y visual por parte de la tutora y la especialista.

Área Psicomotora

En relación a las dimensiones de movimiento y coordinación generales; hábitos de independencia personal y esquema corporal, Teresa partía de un buen nivel de interiorización por ello se fueron trabajando aspectos relacionados con la lateralidad aplicados a su propio cuerpo, la percepción y reproducción de estructuras simétricas.

En general, fue afianzando los contenidos que de manera inicial ya tenía adquiridos.

Referido a la coordinación manual y grafo-manual, recordemos que Teresa partía de una habilidad muy deficiente, sobre todo fina, mostrando problemas para asir los útiles de escritura y dibujo.

Evidenciaba falta de firmeza manual que determinaba la calidad de los trabajos e impedía la realización correcta de las grafías.

Durante la intervención se incidía en actividades de refuerzo basadas en repaso, dibujos, punteado, pintura y coordinación óculo-manual y óculo-digital. Además, como la niña se fatigaba con facilidad y encontraba dificultad para realizar correctamente la tarea, por la utilización de una postura inadecuada en la realización los trabajos, se necesitando el uso de reforzadores positivos.

Reproducía dibujos con bajo nivel sin calidad en el trazo, encontrando, en ocasiones, dificultad para interpretar su significado y, aunque era capaz de dibujarlo según el modelo, necesitaba mucha ayuda para reproducir artísticamente un relato o un cuento.

Algunas veces actuaba de forma impulsiva sin entender las consignas que se le daban ni tampoco las preguntaba, por ello, la repetición y automatización de las tareas psicomotoras fue permitiendo la mejora del trazo y, por supuesto, la realización de grafías de forma legible.

En general, fue obteniendo un dominio psicomotor más bajo para su edad pero adecuado a sus características personales, no superando las exigencias caligráficas de su grupo de aula.

Relacionado con la escritura, como se ha comentado anteriormente, Teresa no tenía adquirido ningún indicador de esta dimensión, por ello fue consiguiendo, aunque a un ritmo bastante lento, la lectoescritura de algunos fonemas iniciales pudiendo leerlos y escribirlos de manera correcta. También fue desarrollando, a media que se iban añadiendo los distintos fonema, la lectura comprensiva, si bien fue evidenciando un ritmo más lento en el proceso de escritura.

En general, fue adquiriendo una lectoescritura muy inicial que necesitaba el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo en cursos posteriores.

En el apartado anterior de desarrollo de la lectoescritura se detalla con mayor precisión el proceso de aprendizaje.

Área Verbal

En relación a la comprensión y razonamiento verbal, Teresa partía de un buen nivel de comprensión y conocimiento de vocabulario sobre todo de aspectos triviales de la vida diaria. El intercambio comunicativo de la niña con sus familiares y con los compañeros del aula y del centro educativo fue posibilitando en la niña la comprensión de la información versada en dichos intercambios.

En general, se fue trabajando el uso correcto del lenguaje minimizando la articulación incorrecta de algunos fonemas y la incorporación de palabras en su lenguaje.

La facilidad de Teresa para expresar ideas y opiniones favorecía el desarrollo verbal pero con un nivel sencillo e infantil que lentamente fue modificándose. Sin embargo la niña evidenciaba bastantes problemas para encontrar relaciones de

igualdad y diferencia entre palabras respondiendo contestaciones infantiles inadecuadas para su nivel de desarrollo y mucho menos a su edad.

El desarrollo de la lectura comprensiva como efecto de la intervención lectoescritura fueron posibilitando que Teresa fuera distinguiendo lo principal de lo secundario de un texto, aunque necesitaba que la docente/especialista la fuera dirigiendo adecuadamente para evitar que la niña priorizara otros elementos sin importancia del texto.

La alumna encontraba en ocasiones las tareas como una diversión adoptando una actitud de desinterés y risa que no permitía establecer el clima de trabajo adecuado.

Referido a la lectura, Teresa fue adquiriendo bastantes mejoras si partimos de una incapacidad para la lectura previa al desarrollo del programa.

Fue adquiriendo la lectura de los fonemas de manera lenta con algunos problemas en la articulación que fue mejorando a lo largo de la intervención. Tal es así que la niña fue adquiriendo una lectoescritura inicial con palabras tanto directas como inversas con unos pocos fonemas iniciales, mejorando la lectura comprensiva de un pequeño texto realizado con los fonemas que conocía.

Teniendo en cuenta su fluidez verbal, la niña fue mejorando considerablemente su vocabulario y la articulación correcta de palabras. Además, las tareas de asambleas y la lectura comprensiva fueron facilitando en Teresa mayor dominio del lenguaje, que utilizaba de manera tanto comunicativa como para acceder al conocimiento siendo capaz de mantener una conversación coherente haciendo uso de las mejoras producidas por la intervención en dicho programa.

En relación al área lingüística, como se ha mencionado, la niña evidenciaba gran habilidad para expresarse, aunque con dislalias y con una expresión infantil, que no le impedía formular sus ideas y hacerse entender en su grupo de aula.

Teresa era bastante extrovertida y mostraba curiosidad por saber el nombre o la función de objetos que estaban siendo utilizados por sus compañeros. Le gustaba mucho hablar e intercambiar ideas entre su grupo; por ello, aunque mostraba un lenguaje muy parco, rápidamente fue incorporando nuevas palabras en su lenguaje espontáneo. Las asambleas y la exposición oral de los trabajos que realizaba en el aula le fueron ayudando a mejorar la expresión lingüística y a minimizar sus problemas de expresión.

Disfrutaba con las tareas de asociaciones verbales, explicación de acontecimientos, con el aprendizaje de vocabulario nuevo y la expresión oral de cuentos o historias, sin advertir fatiga.

Durante la intervención en esta área se evidenciaba la implicación de los padres, que le corregían los errores en su pronunciación y le facilitaban la oportunidad de intercambio lingüístico con otros niños.

En las actividades de explicación de frases y textos durante la implementación de la lectoescritura, mostraba algunas limitaciones en la comprensión oral y escrita pero se subsanaban cuando le leían el texto.

Área Cognitiva

En relación a la memoria visual, Teresa evidenciaba problemas para memorizar acrecentados por el escaso interés en aspectos que no carecían de interés para ella.

Durante la intervención se obligaba a la niña a la verbalización de todo lo que veía en el transcurso de un recorrido necesitando que la docente/especialista le animase a memorizar y verbalizar lo visto.

En ocasiones, la memorización de un recorrido en su entorno familiar se trabajaba como actividad “calificable” de clase para motivar a la niña en su proceso de adquisición de ese indicador.

Referido a la memoria verbal numérica significativa y repetitiva, la niña evidenciaba problemas, pues su escasa capacidad memorística unida a la atención dispersa impedía el desarrollo y la consecución de algunos de los indicadores trabajados.

Para su desarrollo memorístico fue necesario que la niña repitiera la información y después interiorizara el significado de ella de manera que fuera desarrollando una memoria más significativa, siempre teniendo en cuenta sus conocimientos previos. Es por ello que fue obteniendo mejores resultados en la memoria de aspectos que eran significativos para ella, así pues, se trabajaba en ocasiones metodología basada en proyectos pues partían de los deseos de la niña.

Relacionado con los conceptos básicos numéricos, la niña fue adquiriendo aquellos que incorporaba en su lenguaje espontáneo, más usuales y que no implicaban concepto matemáticos.

En general, mostraba conocimiento cuando esos conceptos se aplicaban en el aula en la práctica pero acusaba problemas cuando debía trabajarlos en el papel.

En relación al cálculo, la alumna no evidenciaba ningún conocimiento y por no ser un objetivo a trabajar en este programa los fue adquiriendo a partir de las

tareas que se trabajaban en el proceso de aprendizaje de los conceptos básicos de cantidad.

Teniendo en cuenta su razonamiento abstracto, Teresa razonaba de manera muy simple encontrando graves problemas cuando la información le resultaba desconocida.

La niña fue evolucionando positivamente aunque de manera lenta en el descubrimiento de relaciones, absurdos, elaboración de puzles pues la mejoría perceptiva fue favoreciendo la adquisición de los indicadores de esta dimensión. Por ello, cuando la situación que tenía que razonar partía de una situación real donde ella era protagonista, podía hallar causa efecto.

Cognitivamente, como ya se ha dicho, partía de unos niveles bastantes bajos, mostrando serios problemas para memorizar y recordar figuras, repetir dígitos y palabras; además le costaba centrarse en las actividades de resolver absurdos, no encontrando ninguna anormalidad en los dibujos y expresando oralmente que le gustaban así.

La fluidez a la hora de hablar le permitía realizar tareas consistentes en decir para qué servían las cosas y relacionar comportamiento con acción. Sin embargo, en las tareas que requerían memorización obtenía resultados muy bajos pues su atención dispersa le impedía entender lo que se le pedía. Es por ello que, necesitaba supervisión constante y su ubicación en el aula respondía a criterios de control.

Su ritmo de aprendizaje era muy lento sin planificación previa, actuando, la mayoría de las veces, de forma impulsiva.

Las tareas de esta dimensión no le agradaban pues necesitaba concentración y transferir lo aprendido. Es por ello, que debía realizar las tareas bajo la atenta vigilancia de la docente/especialista, siguiendo sus explicaciones y reelaborarlas en casa.

Cabía resaltar que las actividades en la que manifestaba mayor dominio eran las que implicaban dar soluciones prácticas a situaciones concretas pues permitía mediante el uso del lenguaje preguntar y contestar a las preguntas formuladas por la docente. En esa misma línea, en la solución de absurdos fue desarrollando su pensamiento creativo con el uso del lenguaje, de manera que aunque no siempre resolvía el problema, aprendía el mecanismo sobre cómo hacerlo.

Evolucionaba lenta pero favorablemente, aunque era el área cognitiva en la que peor resultados obtenía y la niña era consciente de los fracasos con estas tareas, revelando su rechazo a trabajar las actividades relacionadas con el razonamiento lógico y abstracto.

Área Socio-afectiva

Referido al desarrollo social, como ya se comentó en los resultados del objetivo anterior, no evidenciaba ningún problema para acercarse a adultos y a otros niños, aunque le costaba mantener hábitos de conducta en clase así como prestar el material común del aula o compartirlo, siendo incapaz de dejar el material propio.

Era muy dispuesta en el desempeño de los hábitos de limpieza en el aula, mostrando interés por dejar la clase ordenada y el material guardado. Es por ello que, salvo la necesidad de que asumiera normas de conducta, en este área Teresa obtenía muy buenos resultados.

Le agradaba tener responsabilidades dentro del aula y mantener el cumplimiento de hábitos de orden y limpieza en clase. Tales es así que fue cumpliendo las órdenes y las hacía cumplir. En actividades de estructura grupal le gustaba dirigirlas, aunque su capacidad cognitiva le impedía coordinar al grupo y hacerse respetar sus opiniones en el grupo.

Se fue observando un cambio considerable en su comportamiento y en la manera de interactuar tanto en el aula como en el recreo, relacionado directamente con el desarrollo del lenguaje y la adopción de nuevos patrones de conducta como efecto del programa de intervención.

Era aceptada y aceptaba a cualquier niño en sus juegos, por ello aprendía las normas para no ser eliminada del grupo.

En relación al desarrollo emocional, mantenía conductas muy infantiles como llevarse la muñeca a clase, llorar o patalear en el suelo cuando algo no se le concedía evidenciando bastantes problemas para controlar dichas emociones. Por ello, a lo largo de la intervención se le trabajaron las habilidades sociales básicas así como el autocontrol de sus conductas disruptivas.

A medida que se fueron instaurando en el aula las normas y las sanciones, Teresa fue adquiriendo formas de comportamientos más o menos adecuadas a su edad. La elaboración de tareas y el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura fueron permitiendo un cambio actitudinal, mostrando gradualmente un cambio de conducta más madura.

Le gustaba interactuar con los demás, por ello realizaba y aprendía rápidamente las tareas que implicaban establecer relaciones interpersonales disminuyendo las llamadas de atención.

Fue logrando la mayoría de los objetivos propuestos aunque evidenciaba alguna conducta desadaptativa propia de su nivel cognitivo.

3.3.2.3 Rubén

Área Perceptiva

Como se ha dicho más arriba, Rubén revelaba un buen nivel perceptivo, aunque su impulsividad y la mala disposición a participar en el programa determinaban que en las primeras semanas llevara un ritmo lento necesitando un tiempo para adaptarse a la nueva situación.

Manifestaba gran interés en tareas de completar figuras incompletas, buscar errores, semejanzas y diferencias en figuras o grabados.

Al comienzo de la intervención evidenciaba en el rendimiento el alto grado de absentismo en cursos anteriores además, la impulsividad para enfrentarse a las tareas no permitían que el niño adquiriera correctamente los contenidos que se iban trabajando.

Aunque mostraba habilidad para componer figuras incompletas, buscar errores en dibujos y solucionar rompecabezas (con ayuda), utilizaba el tanteo para encontrar el resultado tal vez por la falta de seguridad en sí mismo.

Percibía sin problemas lo que le faltaba a figuras incompletas encontrando la simetría de las figuras así como la búsqueda de detalles en láminas y errores en figuras.

A medida que Rubén iba trabajando las distintas tareas fue adquiriendo de manera rápida y sin dificultad cada uno de los indicadores trabajados.

Esos resultados facilitaban la preferencia de Rubén por tareas en las que obtuviera éxito rápido y seguro para realizarlas en el entorno familiar, pues demostraba a sus padres su nivel de autonomía en los trabajos.

Discriminaba perfectamente las formas y figuras geométricas siendo capaz de identificarlas en el ambiente cotidiano, mostrando malestar cuando la tarea implicaba producción artística o discriminación de figura y fondo donde revelaba poca habilidad.

En general, fue consolidando cada uno de los indicadores pertenecientes a esta área a buen ritmo permitiéndole en el acceso lectoescritor la identificación de fonemas con mayor facilidad.

Área Psicomotora

Tal y como se ha descrito en los resultados del objetivo 3 de esta investigación, evidenciaba un escaso dominio grafo-motor cogiendo los útiles de escritura de manera inadecuada muy cerca de la punta y con escasa presión.

El absentismo en cursos anteriores determinaba la escasa habilidad que revelaba Rubén en el control tanto fino como grueso. Por ello, se insistía principalmente en tareas relacionadas con la preescritura. Además, las producciones de Rubén destacaban la necesidad de intervenir sobre hábitos preescritores mal adquiridos.

Evidenciaba escasa coordinación óculo-manual que le dificultaba para la realización de letras y dibujos y también la participación en juegos que implicaban esa habilidad.

Comenzaba bien la escritura de las tareas siguiendo la dirección, su terminación y afinando para realizarlas con un tamaño adecuado, pero se desesperaba y de manera atropellada finalizaba mal la actividad.

No mostraba control segmentario de las partes de su cuerpo, por ello desarrollaba torpeza tanto en las actividades lúdicas como curriculares, fatigándose rápidamente en la realización de tareas grafo-motoras.

A medida que el niño trabajaba las tareas encomendadas fue notándose mejoría en la exactitud del trazo, acierto en la unión de puntos, repaso continuado sin atropellamientos ni abolladuras en el trazo, dibujos con mayor calidad y abundancia de detalles y relleno de espacios y figuras sin salirse de los márgenes, utilizando varios tipos de materiales.

Respecto a la coordinación óculo-manual fue consiguiendo realizar bien de manera más o menos constante, las actividades con pincel, recortado de dibujos y punteado de bordes manteniendo una distancia.

En las tareas de coordinación óculo-digital fue encontrando mejoras, pero todavía necesitaba perfeccionar para lograr mayor exactitud en los resultados.

Necesitaba supervisión constante para mantener los criterios aprendidos en la elaboración del trabajo que gradualmente se fueron eliminando.

Rubén desarrollaba un buen nivel perceptivo, incluso era superior a la de algún compañero de su aula pero fracasaba en la reproducción grafo-motora.

Podría conseguir rápidamente los objetivos propuestos si disminuyera su impulsividad por realizar el primero las tareas y no olvidara los criterios enseñados para la reproducción escrita.

Área Lingüística

Tal y como ya se ha expresado, exhibía un nivel muy bajo de expresión verbal y comprensión tanto oral como escrita y además evidenciaba un habla infantil

reforzada en el ambiente familiar con un abuso de dislalias y un lenguaje ininteligible. Es por ello que mostraba vergüenza y un rechazo evidente a expresarse de manera oral, evitando pronunciar aquellas palabras que no sabía articular.

Fue evolucionando lenta pero favorablemente aunque se necesitó el compromiso y la obligación de Rubén a expresar oralmente todo aquello que estaba realizando en el aula y sobre cómo estaba resolviendo la tarea. De esta manera se fue facilitando la corrección de su expresión y su incorporación en su lenguaje espontáneo de aquellas palabras que se trabajaban en el aula.

El niño tenía muchos más conocimientos de lo que mostraba, pero su timidez y la inseguridad que le producía fallar, impedían que expresase con soltura opiniones y pensamientos.

Durante la intervención fue aumentando su vocabulario como resultado de reconocer objetos por su nombre y asignar nombre a objetos, oficios, animales y acciones y, sobre todo, por el hecho de expresar oralmente y tener que elegir la palabra adecuada para hacerse entender. Esta mejora fue disminuyendo las dislalias, la sustitución de la jerga infantil por un lenguaje más adecuado a su edad y la participación explicando frases leídas y textos orales así como la descripción de escenas cotidianas y la intervención en conversaciones espontáneas, empleando frases con mayor calidad en la sintaxis e incluyendo conceptos básicos, adjetivos aumentativos y diminutivos, concordancia de género y número.

A lo largo de la intervención fue manteniendo, en ocasiones, conversaciones espontáneas con la profesora especialista referidas sobre todo a las preferencias de las tareas y a los cuentos trabajados. Perfeccionaba la designación de nombre llegando a crear familias de palabras con un criterio común, siendo capaz de recitar poesías (relacionado más con la memoria que con la expresión lingüística), aunque con timidez y sin expresar gestualmente su contenido, trabajo que también realizaba su tutor en el aula ordinaria.

Los lunes dialogaba sobre lo acontecido durante el fin de semana llegando a valorar la importancia del lenguaje como medio para expresarse y como vehículo de aprendizaje. Es por ello que también fue mostrando interés por esta área ya que le permitía poder llevar el mismo ritmo que su grupo y realizar intercambios orales con todos sus compañeros.

Área Cognitiva

Rubén mostró desde el comienzo de la intervención gran interés por las tareas seleccionadas adquiriendo, a un ritmo rápido, los objetivos seleccionados. Por

ello, mantenía buena atención y buscaba el mejor procedimiento para resolver la tarea, disminuyendo su impulsividad.

Gradualmente fue utilizando estrategias de reflexión y razonamiento para la resolución de las tareas, disminuyendo la priorización de la memoria y sobre todo minimizando la impulsividad.

En alguna ocasión el tutor de Rubén encontró interesante este tipo de tareas de razonamiento lógico y abstracto y decidió incorporarlas en su clase para todo el grupo. Para el niño, fue bastante motivador, pues estaba realizando una tarea con su grupo de clase que sabía realizar y en la que obtenía mejores resultados que sus compañeros.

Rubén ha ejercitado y potenciado la memoria en la elaboración del trabajo en su aula y que ha utilizado como recurso para aprender la escasa lectoescritura que poseía, por ello en todo lo referente a repetición de dígitos, palabras (también en sentido inverso), recordar grabados, reproducir itinerarios, buscar soluciones...fue obteniendo bastante éxito.

Sin embargo, en las actividades de soluciones prácticas evidenciaba la dependencia de los padres y su escasa autonomía, pues era incapaz de situarse en la situación y buscar alternativas. Para reducir el problema, se trabajó en colaboración con su tutor en el aula con el resto de compañeros, buscando soluciones en grupos pequeños para determinados problemas surgidos en el centro.

El mecanismo de las sumas y restas evidenciaba un nivel más bajo que su grupo de aula, necesitando apoyo simbólico; eran tareas que trabajaba con su tutor pero que, a lo largo del curso, fue logrando adquirir el mecanismo influenciado por la adquisición de habilidades de razonamiento y de organización de las tareas. Fue adquiriendo el mecanismo de sumar y restar y casi de manera natural se enfrentó con garantías de éxito a resolver problemas con esas operaciones, aunque necesitando alguna supervisión Sin embargo, en las actividades de clasificación mostraba un ritmo rápido, atendiendo a varios criterios a la vez.

Disfrutaba resolviendo tareas cuya actividad mental lógica requerían de la complementación de la figura cambiando la orientación, así como estrategias de encontrar absurdos y pequeñas soluciones a problemas, sobre todo, aquellas que implicaban desarrollo matemático.

Fue avanzando muy deprisa en las operaciones matemáticas situándose muy cerca de la media de la clase, solicitando actividades de refuerzo y ampliación

para casa, de manera que pudiera superar a alguno de sus compañeros de su aula.

Contemplado el nivel de Rubén en esta área, se seleccionaron las actividades para que pudieran con el tutor y para todo el grupo, sintiendo que estaba logrando el nivel que le permitía realizar las mismas tareas que sus compañeros con buenos logros.

Área Socio-afectiva

Su extrema timidez, la pobreza verbal y las escasas habilidades sociales para la comunicación con las que comenzó el programa, influían en que Rubén no interviniera en actividades grupales que se desarrollaran escrupulosamente con su pequeño grupo de referencia. Además, no interactuaba activamente en conversaciones ni en juegos con otros grupos que no fuera el suyo. Esas premisas determinaban que Rubén mostrase abiertamente rechazo a la introducción de nuevos compañeros en su grupo, pues, como se dijo anteriormente, sólo interactuaba abiertamente con un pequeño grupo de su aula.

A lo largo de la intervención no fue modificando esa actitud, pero en lugar de quedarse callado y rezagado como lo hacía anteriormente, fue expresando oralmente sus opiniones.

A comienzo de la intervención, el niño no verbalizaba sus pensamientos al grupo, pues su pobreza de vocabulario y la falta de fluidez verbal podían quedar en entredicho. Por ello, a medida que minimiza sus dislalias, articulaba con corrección y resolvía positivamente las tareas, el niño fue cambiando su actitud verbalizando distintos puntos de vista y uniéndose a conversaciones sin necesidad de ser invitado.

Fue mejorando considerablemente la interacción y los intercambios comunicativos, aunque la sobreprotección de los padres seguía impidiendo la adquisición de muchas habilidades relacionadas con esta área.

Aun así se fue consiguiendo la incorporación en su repertorio de conductas relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación así como la adquisición de normas de orden y limpieza del aula.

Como se comentó, la escasa asistencia a la escuela en las primeras etapas de su escolarización determinaba la ausencia de hábitos de convivencia en el aula, estrategias para hacer amigos y resolución de los conflictos propios de la convivencia diaria, costándole mucho la expresión de sus sentimientos, la identificación de emociones tanto en él como en los demás y realizar elogios.

Durante la intervención fue adquiriendo alguno de los indicadores muy lentamente sin que lo expresara o realizara de manera espontánea pero, en general, algo fue mejorando e incorporándolos a su repertorio conductual.

3.3.3 Aprendizaje en el hogar

3.3.3.1 Elisa

Lectoescritura

Las tareas de adquisición de la lectoescritura, elaboradas en casa, estaban dirigidas principalmente a repasar aquellos contenidos que necesitaban refuerzo, sobre todo, prelectura y preescritura y a desarrollar hábitos de trabajo en el entorno familiar.

Las primeras tareas que Elisa debía elaborar en colaboración con sus padres consistían en actividades de repaso de fonemas, recortado, coloreado...dirigidas al desarrollo psicomotor y específicamente a la psicomotricidad fina.

A medida que iba adquiriendo control del trazo, se le fueron incluyendo tareas basadas en copiar palabras y frases y su posterior lectura. En dichas tareas de lectura de textos sencillos se introducían orientaciones a los padres sobre las preguntas que éstos debían realizar a la niña, además se les sugería que incidieran en la potenciación de la expresión oral.

Al comienzo de la intervención los padres encontraron las tareas demasiado simples, pues su interés iba dirigido a acometer directamente la lectoescritura obviando el trabajo preescritor. A medida que iban interviniendo con la niña, fueron comprobando que su atención dispersa y los problemas de concentración en las tareas dificultaban el logro de los objetivos que se les había marcado para esa semana.

En relación a la lectura de palabras y frases, los padres comentaban que la niña cambiaba continuamente de criterio; unas veces respondía que no sabía lo que le decían y en otras ocasiones, realizaba perfectamente la misma tarea.

El trabajo en casa fue facilitando que los padres tuvieran información real del ritmo y de las potencialidades de su hija.

En los comentarios que realizaban en la ficha de trabajo resaltaban la dificultad que mostraba la niña para escribir una frase con la intencionalidad de comunicar algo y los problemas para realizar la lectura comprensiva así como una escritura espontánea.

En general, los padres estaban muy implicados con el programa, por ello trabajaban las tareas seleccionadas con bastante rigurosidad y compromiso en la entrega.

Habilidades que facilitan el acceso lectoescritor

En la intervención se compaginaban las tareas lectoescriptoras con las habilidades perceptivas, psicomotoras, lingüísticas, cognitivas y socio-afectivas. Estas habilidades estaban dirigidas principalmente a desarrollar en Elisa estrategias que facilitasen el acceso a la lectoescritura, por ello se organizaban a los padres actividades secuenciadas para realizar durante la semana que incluían actividades de cada una de las distintas áreas.

En relación a las actividades perceptivas, la niña fue evolucionando muy bien sobre todo en aquellas tareas de búsqueda de errores, detalles en láminas y elaboración de puzles. Dicho trabajo lo realizaba en colaboración con los padres o con los hermanos como si se tratara de un juego. Por ello, además fue mejorando su relación con los miembros de la familia así como la expresión oral y su lenguaje (que fue tornándose más funcional y comunicativo).

Sobre las tareas psicomotoras, los padres llevaban a la práctica las orientaciones relacionadas con el desarrollo de la psicomotricidad fina con actividades de preescritura, restándole importancia a las tareas implicadas en psicomotricidad gruesa y desarrollo de hábitos de autonomía e independencia. En general, fueron apreciando bastantes mejoras en el control del trazo y en la elaboración de las grafías fortaleciéndolas con dictados sencillos y lectura comprensiva.

Con respecto al área cognitiva, Elisa evidenciaba un nivel muy bajo en el uso de habilidades de razonamiento, por ello se seleccionaron tareas relacionadas con la búsqueda de igualdad y semejanza entre figuras o láminas, repetición de cuentos, poesías, descripción de personas e itinerarios relacionados con su entorno más cercano. Los resultados han sido lentos pero fueron prometiéndolo éxito. Por ello y de manera indirecta, la obligatoriedad de exponer verbalmente por parte de Elisa, la estrategia de resolución del problema fue influenciando positivamente el desarrollo del lenguaje.

Relacionado con el área lingüística, en el entorno familiar se incidía para que la niña expresara verbalmente y con la sintaxis adecuada las instrucciones, que por parte de los padres y los hermanos, se le daba a la niña así como expresar opiniones y sentimientos. Los padres comentaban la dificultad de su hija para

expresarse oralmente ya que frecuentemente se solía quedar con la mente dispersa sin saber qué tarea estaba realizando.

A lo largo de la intervención los padres, fueron comprobando en su hija la mejoría en la expresión oral y en el aumento de expresiones, comentarios y vocabulario de manera espontánea llamándoles la atención el uso de algún sinónimo y la utilización de la correspondencia de género y número.

A propósito del área socio-afectiva, se organizaban tareas para que la niña expresara adecuadamente ideas, sentimientos, deseos y además reflexionara sobre las consecuencias de sus conductas disruptivas en el recreo y en el comedor. En esta área los resultados fueron bastante negativos, porque en la mayoría de los casos los padres no dialogaban sobre determinadas conductas de la niña por serles bastante desagradables prefiriendo obviar el tema. En el desarrollo de las habilidades sociales primarias propuestas para que los padres trabajaran con su hija: saludar, despedirse, pedir las cosas por favor y dar las gracias, los padres comentaban la falta de iniciativa de Elisa y los problemas que tenía para memorizar cada habilidad y, sobre todo, generalizarla.

3.3.3.2 Teresa

Lectoescritura

Las actividades dirigidas al acceso lectoescritor comenzaban con tareas de psicomotricidad fina, sobre todo para favorecer el control digital y la manipulación: manualidades, plastilina... A medida que iba adquiriendo el dominio de la prensión de los útiles de escritura y pintura se seleccionaban tareas para desarrollar la preescritura de letras y lectura de sílabas, palabras y frases.

Según nos comentaba la madre, el trabajo con la niña se hacía tedioso porque carecía de hábito de trabajo y realizar con ella una tarea implicaba invertir mucho tiempo; además la niña, frecuentemente se negaba a cooperar o realizaba la tarea mal, de manera voluntaria.

Aún con la baja predisposición de Teresa para obedecer a la madre, la niña fue mejorando el hábito de trabajo en casa realizando tareas de refuerzo que le fueron permitiendo consolidar lo aprendido en el aula.

La madre estaba contenta por el trabajo desarrollado por su hija en casa aunque fuera agotador, tanto por su actitud como por el momento de realizar las tareas, a la vuelta de la jornada laboral.

Fue mejorando lentamente las tareas preescriptoras teniendo dificultad para enmendar la inercia en la realización de las grafías.

El trabajo de lectura era muy lento pero la niña fue mostrando mayor interés para leer y escribir y demostrar a su madre su competencia lectoescritora.

Asimismo, fue experimentando el deseo de comprar cuentos y ojearlos en los ratos libres buscando en ellos las palabras que conocía e identificaba.

Habilidades que facilitan el desarrollo lectoescritor

La falta de destreza digital determinaba que las tareas de casa priorizasen el trabajo psicomotor. Por ello, se comenzaba la intervención con actividades de manipulación gruesa y gradualmente se intervenía sobre el control dígito manual.

Según comentarios de la madre realizaba las tareas de manera impulsiva necesitando borrarle los fallos. Fue mejorando gradualmente aunque era muy difícil marcarle hábito de trabajo diario.

En relación al área perceptiva, trabajaba la atención en la realización de tareas en búsqueda de objetos, diferencias, semejanzas, errores... Se daba directrices a la madre para que su hija permaneciera en la actividad el máximo tiempo posible utilizando reforzadores.

Respecto al área psicomotora, se incidía en el trabajo de coordinación manual, como repasar, rellenar, recortar... y los movimientos óculo-manuales y óculo-digitales.

A lo largo de la intervención, fue mejorando considerablemente su motricidad. La madre sugería que le seleccionaran tareas fáciles para que pudiera realizarlas en casa con su abuela, durante el tiempo que ella permanecía en el trabajo. De este modo, cuando volvía a casa sólo debía dedicar tiempo a aquellas tareas que requerían mayor dificultad.

Fue realizando las tareas con mejor calidad aunque necesitaba la supervisión constante de la familia. Ésta comentaba que la mejoría del control manual le había influenciado en la realización de las grafías, adquiriendo mayor soltura en la escritura.

Referido al área cognitiva, las características de Teresa y las pocas posibilidades de la madre para dedicarle el tiempo que desearía, nos hacía descartar algunas de las tareas seleccionadas, sobre todo las de razonamiento lógico y abstracto. Por tanto, las actividades a trabajar en el entorno familiar

consistían en verbalizaciones sobre lo que realizaba en el aula, incidencias con sus compañeros en el patio...siendo anotadas por el familiar.

En las actividades tanto de memoria repetitiva como significativa, la niña mostraba poco interés en colaborar con la familia, mostrando apatía y cansancio. En cambio, obtenía muy buenos resultados en la reproducción de canciones, poesías y cuentos.

Relativo al área lingüística, a Teresa le gustaba escuchar historias, por ello las actividades estaban enfocadas a la escucha activa y a la comprensión oral. Asimismo, se trabajaba la explicación de cuentos, historias... por parte de la niña y en general todas aquellas actividades relacionadas con la producción del lenguaje, incidiendo sobre todo en la utilización correcta de la sintaxis.

La familia seguía las instrucciones dadas en las fichas sobre cómo debía la niña exponer sus opiniones y cómo articular cada uno de los fonemas. La madre comentó que su hija fue experimentando, a lo largo de la intervención, gran aumento de vocabulario, mantenimiento de conversaciones más coherentes, mayor riqueza en las expresiones y, por supuesto un inicio de la lectura y la escritura.

Referido al área socio-afectiva, la madre comentaba la dificultad de Teresa para adquirir las normas correctas de comportamiento y actuar por consecuencias futuras debido a la sobreprotección que ejercía toda la familia. Aunque se fueron consiguiendo pocos objetivos propuestos, la madre y el entorno familiar fueron percibiendo cambios positivos en la manera de interactuar de la niña.

3.3.3.3 Rubén

Lectoescritura

En relación al proceso lectoescritor, como se comentó anteriormente, Rubén ya partía con una lectoescritura muy inicial pero incorrecta en cuanto a la elaboración y discriminación de fonemas.

Se comenzó con el proceso preescritor, mostrando rechazo en la realización de determinadas tareas que consistían en actividades de repaso de aquellos contenidos que en el aula ordinaria o de apoyo no habían sido suficientemente consolidados.

Las tareas del programa prefería realizarlas en su casa antes que en el aula, por ello mejoraba su realización para poder dar paso a otras actividades con un nivel superior, pero el ambiente de sobreprotección de la familia no facilitaba

que las actividades estuvieran entregadas en el tiempo establecido, porque la madre no le obligaba a realizar nada que no quisiera hacer el niño con el fin de evitar una recaída en su estado de salud.

Las primeras actividades con las que se iniciaba el programa iban en la línea del desarrollo correcto de las grafías, pues Rubén desarrollaba un buen nivel de lectura pero realizaba de manera inadecuada la escritura de los fonemas.

En casa adoptaba el mismo estilo de aprendizaje impulsivo, por ello debía realizar las tareas en un tiempo determinado que ya se había calculado en el aula, siendo la madre la que debía controlar la rapidez en su elaboración.

En general, las tareas sobre desarrollo de las grafías incluían mucha lectura comprensiva para que Rubén expresara lo principal y secundario de un texto y desarrollara el lenguaje. El ritmo de trabajo fue bastante alto y fue consiguiendo de manera precisa todos los objetivos propuestos semanalmente comprobando la madre que el niño tenía más capacidad que la que ella le asignaba.

Habilidades que facilitan el desarrollo lectoescritor

Referente al área perceptiva, Rubén comenzaba realizando muy bien las actividades relacionadas con la percepción visual: captaba detalles en figuras, percibía errores en dibujos, encontraba absurdos, discriminaba perfectamente los sonidos, realizaba rompecabezas y clasificaba objetos. Dichas tareas le iban a permitir mantener más tiempo la atención disminuyendo sus conductas impulsivas.

En un principio, la madre comentaba que finalizaba rápidamente la tarea, aunque no estuviera bien realizada y se negaba a volver a hacerla.

Comentaba la madre que a su hijo le motivaba la realización de actividades que llevaban algún grado de dificultad así, en las tareas de búsqueda de detalles, de absurdos...se seleccionaban tareas bastante complicadas y que, en ocasiones, necesitaba el apoyo de la madre para resolverla.

Respecto al área psicomotora, se le seleccionaban, para trabajar en casa, actividades directamente relacionadas con la elaboración de grafías y preescritura en general, de manera que pudiera repasar la direccionalidad y la terminación como refuerzo de los trabajos que realizaba en el aula. Se daba instrucciones a la madre para que supervisase a su hijo evitando la utilización de estrategias erróneas. En general, seguía mostrando rechazo por ese tipo de tareas, llegando a solicitar la madre si se podían sustituir por otras más atractivas para el niño.

También se incluían orientaciones a los padres en las actividades de autonomía e independencia como: vestirse/desvestirse, asearse de manera autónoma, calzarse las zapatillas, organizar su mochila...pero estas tareas las realizaba la madre para que Rubén no se agotara o pudiera dedicar más tiempo al estudio y/o al tiempo libre.

En relación al área cognitiva, Rubén fue desarrollando un correcto razonamiento lógico manejando con soltura las tareas encomendadas.

La madre comentaba que las tareas de razonamiento lógico y abstracto eran sus preferidas, así como la elaboración de problemas matemáticos, que aunque con supervisión por parte de los familiares, mostraba atención y deseo de aprender cómo resolverlo.

No realizaba la repetición de poesías ni canciones expresando en las verbalizaciones un lenguaje parco que seguía siendo reforzado en el ambiente familiar.

Hubiera sido bastante productivo que Rubén hubiera trabajado al mismo tiempo el área cognitiva y el desarrollo lingüístico, expresando de manera oral el desarrollo de la tarea, pero la expresión oral en la casa se reforzaba negativamente.

A propósito del área lingüística, se le fomentaba la expresión del lenguaje en la comprensión oral o escrita de textos y pequeñas historias debiendo, en ambos casos, responder de manera verbal a las preguntas formuladas.

La madre comentaba el avance de la expresión del niño a lo largo del curso y la utilización de nuevas palabras en su repertorio lingüístico pero no le exigía cambiar la *jerga* que utilizaba en el entorno familiar, influyendo de manera negativa en la adquisición de los objetivos propuestos.

Conforme al área socio-afectiva, no había nada que resaltar pues era un niño que apenas interactuaba con otros compañeros fuera del entorno de aula. Además, la sobreprotección por parte de la familia impedía que el niño asumiera normas de comportamiento propias de su edad tanto en su entorno familiar como fuera.

3.3.4 Anécdotas e incidencias

3.3.4.1 Elisa

La falta de autonomía e iniciativa hacían que Elisa, cuando acudía a su clase, se quedase en la puerta del aula esperando la orden de la tutora para entrar pues la niña, como comentamos con anterioridad, residía lejos del centro

educativo y llegaba a clase cuando los demás niños ya estaban sentados. La insistencia durante la intervención en la adquisición de rutinas en Elisa mediante instrucciones que ella debía repetir en voz alta fue permitiendo la verbalización de sus peticiones, aunque la docente debía estar atenta a la hora de su llegada.

A medida que se le reforzaba, fue realizando pequeños acercamientos hacia la conducta meta pero previamente preguntaba qué es lo que debía hacer.

Las características personales de Elisa, la necesidad de llamar la atención y sentirse miembro de un grupo participando con sus compañeros de clase eran la causa de sus conductas disruptivas: chupar excremento de gato, piedras del suelo que se encontraba en el patio del centro y resto de bocadillos que sacaba de las papeleras, bajo la mirada y las risas de sus compañeros.

Elisa carecía de conductas autónomas en relación con el vestido y aseo. Aunque sabía vestirse y asearse, la madre adelantaba tiempo siendo ella la que le realizaba tales conductas. Además, en la piscina cubierta se vestía sin quitarse el bañador mojado, evidenciando no tener un orden establecido para vestirse/desvestirse.

En el comedor, cuando no había supervisión directa, los niños le incitaban a que escupiera o enseñara la comida de la boca. Ella obedecía porque lo percibía como un juego sin tener conciencia hasta qué momento debía terminar la broma y sus consecuencias.

En el aula, cuando Elisa utilizaba el color rojo o el negro, coloreaba compulsivamente en un pequeño espacio mirando fijamente a la profesora o a algún compañero de clase manteniéndole la mirada al mismo tiempo que coloreaba logrando atravesar el folio.

Para minimizar dichas conductas se trabajó con la alumna la verbalización de sus conductas para que fuera consciente de su comportamiento y las consecuencias de su actuación así como el cumplimiento de determinadas normas en el recreo y en el comedor.

Dicha intervención fue favorecida por el desarrollo de su expresión verbal así como la disminución de su atención dispersa.

De igual manera se trabajó con los compañeros de su grupo de aula para que modificaran su comportamiento y fueran conscientes de la crueldad de la broma.

Igualmente los padres eran informados de la incidencia sugiriendo que también en el entorno familiar incidieran en las normas explicándole a su hija las consecuencias de determinados actos.

Dichas conductas fueron disminuyendo de manera rápida, posiblemente por la modificación de conducta de sus compañeros más que por la de la niña.

3.3.4.2 Teresa

A causa de falta de control postural y del movimiento constante hablando con sus compañeros de grupo, la niña se caía frecuentemente de la silla. La primera vez que se cayó se creyó que había tenido una crisis epiléptica. No adoptaba una postura correcta en la silla, siempre en el borde moviéndose continuamente tanto para hablar, para realizar las tareas, como para comprobar lo que estaban haciendo los demás. En lugar de mover el brazo para adaptarse al tipo de tarea, movía el cuerpo.

Solía llevarse, a principio de curso, su muñeca al aula y, en ocasiones, cuando la tarea le aburría o no sabía realizarla, se ponía a jugar con ella o la sentaba en una silla a su lado intercambiando opiniones. En ocasiones, la tutora le permitía dicha conducta pero cuando se lo impedía y le quitaba la muñeca, lloraba.

Teresa era bastante celosa y le gustaba dominar el juego por ello cuando la otra participante en el programa, Elisa, llamaba la atención del resto de los compañeros con alguna conducta disruptiva, se enfadaba y la empujaba. Esta situación creaba motivos al resto de los compañeros para animarla a comenzar la pelea. El resultado solía ser que las dos niñas respondían tirándose del pelo siendo Teresa la que atacaba y Elisa se defendía y obedecía a las órdenes dadas por los alumnos que estaban presenciando la disputa.

La conducta de Teresa obedecía a una sobreprotección familiar y a un consentimiento por parte de su tutora. Se necesitó por tanto estipular con ambas las normas en el aula y el uso de reforzadores. Asimismo, se debió intervenir en el entorno familiar para que fueran instaurando en la niña normas adecuadas para su edad. A lo largo de la intervención se fueron minimizando las conductas infantiles aunque todavía se debía intervenir para que Teresa fuera adquiriendo conductas apropiadas para su edad.

3.3.4.3 Rubén

La madre del niño tenía especial cuidado en prevenir a su hijo de cualquier circunstancia que hiciera que se constipara por ello solicitaba al centro que el niño no saliera al patio y se quedara con el tutor o cualquier otro profesor en su aula.

El niño desde un principio mostró bastante rechazo a la asistencia al aula de apoyo y por tener que utilizar un material distinto al que utilizaban sus compañeros de aula. Además, mostraba su rechazo a compartir aula con las otras alumnas participantes en el programa pues las consideraba como alumnas con un bajo nivel. Por ello, mantenía un comportamiento hostil en el aula de apoyo y realizaba las tareas de manera rápida para terminar cuanto antes y marcharse evitando hablar con ellas.

Teresa y Elisa obtenían resultados bastante bajos en casi todas las áreas, pero sobre todo, en el razonamiento lógico, a diferencia de Rubén que obtenía resultados muy altos. Por eso, el niño insistía en trabajar esa tarea para demostrar o demostrarse que tenía un nivel muy superior a ellas.

De forma natural, Rubén fue venciendo la incomodidad por su asistencia al aula de apoyo cuando comprobaba que sus logros académicos en ese contexto, lo situaban muy cerca del ritmo que llevaban sus compañeros de su grupo de aula.

3.3.5. Síntesis del proceso de aprendizaje de cada discente

A continuación se expone un resumen de la evaluación procesual de los tres participantes en el programa de acceso a la lectoescritura.

3.3.5.1. Elisa

Elisa fue adquiriendo una lectoescritura muy inicial con los fonemas /l/, /p/, /m/, /s/, /d/, /t/ tiempo verbal “es”, “y” como nexos en frases copulativas y los artículos “el”, “la”, “los” y “las”, los pronombres demostrativos “este”, “esa”, “esta”, “ese” y sus plurales, los pronombres posesivos “mi”, “tu”, “su” y sus plurales con los que podía leer un pequeño texto con una adecuada comprensión.

Durante su proceso de aprendizaje tenía que utilizar como recurso material el alfabeto manual pues la niña encontraba mucha dificultad para imaginarse la palabra mentalmente.

Fue mejorando la identificación y articulación de las palabras y su lectura fue tornándose de más calidad aunque seguía silabeando.

Continuaba encontrando graves dificultades en la realización de combinaciones léxicas, silábicas o de palabras en el texto, cuyo aprendizaje, a medida que se iba desarrollando el programa, fue afianzando aunque muy lentamente.

Comenzó el desarrollo de la lectoescritura sin tener conciencia de que la información escrita tenía un significado y que servía para comunicarse y aprender y que además podía representarse artísticamente. Para solucionar el problema se presentaba con cada frase escrita la representación gráfica en dibujos, en los que la niña mostraba sorpresa e ignorancia en la resolución de la tarea.

A medida que se intervenía con Elisa, fue mejorando tanto la calidad como la cantidad de las producciones.

Para formar y escribir nuevas frases, la niña necesitaba construir cada una de ellas con el alfabeto de manual y después escribirla en el papel pautado, pues manifestaba graves problemas para imaginarse la frase mentalmente al no disponer de habilidad en la conciencia fonológica que le permitiría manipular las unidades léxicas conservando o cambiando el significado del texto, mejorando a lo largo de la intervención.

La realización de las grafías fue más o menos correcta, dadas las características de la niña, pues el tamaño seguía siendo un poco grande y, en palabras desconocidas, le costaba mantener el trazo dentro de los márgenes del papel pautado.

Elisa fue realizando copiosos de textos, cada vez con mayor calidad, utilizando todos los fonemas que había trabajado, así como palabras tanto con sílabas directas como inversas, encontrando alguna dificultad cuando debía realizarlo al dictado.

Mentalmente no era capaz de combinar las palabras en una frase para modificar su significado como tampoco era posible que realizase un texto espontáneo o representase de manera gráfica lo que acababa de escribir, aunque con mucha ayuda y en palabras muy familiares y sencillas fue realizando pequeños acercamientos de logro.

En relación a la comprensión escrita, respondía con ayuda a las preguntas sobre el texto pero no era capaz de realizar de manera individual la respuesta escrita sobre las preguntas formuladas aunque se fue apreciando una mejoría a medida que se intervenía con la niña.

Elisa ha trabajado los fonemas /l/, /p/, /m/, /s/, /d/, /t/, “y” como enlace, “es” como tiempo verbal, los pronombres artículos, los posesivos y demostrativos, el plural y las inversas de algunos fonemas y aunque iba adquiriendo una lectoescritura inicial, ésta no le permitía acceder a los contenidos curriculares ni utilizarla como canal para aprender o comunicarse.

A lo largo de la intervención fue evidenciando atisbos de conciencia fonémica en palabras que le resultaban familiares y que habían sido trabajadas en el aula pero siempre necesitando tenerlas visualmente presentes.

La evolución de Elisa con respecto a las habilidades que favorecen el desarrollo lectoescritor fue muy positiva pues como mencionamos anteriormente la niña partía de unos niveles muy bajos en cada una de las distintas áreas: perceptiva, psicomotora, cognitiva, lingüística y socio-afectiva.

La intervención en el área perceptiva fue permitiendo a la niña un aumento de la atención y del tiempo prestado en la observación de la tarea que influyó positivamente en el resultado de ellas. Igualmente le fue iniciando el desarrollo de procesos de reflexión y razonamiento eliminando su impulsividad por comenzar la tarea sin tener claro lo que debía realizar.

El trabajo realizado en el área psicomotora fue favoreciendo el desarrollo de destrezas que Elisa evidenciaba en las actividades grupales y lúdicas influyendo positivamente en la participación de juegos. Asimismo, la intervención en coordinación grafo-manual y grafo-digital permitía que la niña fuera realizando gradualmente la escritura más o menos correcta de las grafías con los fonemas que se estaban trabajando permitiéndole el acceso lectoescritor.

En relación a la intervención en el área verbal Elisa fue expresando verbalmente opiniones e ideas que como recordábamos en los resultados del objetivo 3 del trabajo de investigación, no tenía adquirida.

En general fue evolucionando a muy buen ritmo, adquiriendo cierta destreza para una lectura inicial con los fonemas trabajados y una lectura comprensiva sencilla. El trabajo en esta área unido al desarrollado en el área verbal fueron detonantes en la evolución de Elisa pues fue permitiendo el acceso lectoescritor con ciertas garantías de éxito.

Referido al área cognitiva la niña fue evolucionando muy lentamente resaltando que la mayoría de los indicadores establecidos no estaban a su alcance pero fue desarrollando procesos de reflexión y razonamiento que hasta entonces no había puesto en práctica.

La intervención en cada una de las áreas mencionadas anteriormente influyó en la consecución de los indicadores del área socio-afectiva, por ello la asunción de normas, la participación en actividades con otros niños y la expresión de emociones fueron adquiriéndose de manera natural.

El trabajo desarrollado por Elisa en su entorno familiar iba dirigido tanto al desarrollo de hábitos de trabajo más o menos autónomos como a la implicación de la familia en la realización de las tareas y en las verbalizaciones espontáneas

de la niña que se hacía difícil, como comentaban los padres, por la falta de iniciativa y por sus características personales.

Las tareas seleccionadas eran contempladas como actividades de refuerzo y consolidación del trabajo realizado previamente en el centro escolar que fue facilitando la adquisición de lo aprendido en el aula.

Cabe destacar que los padres fueron comprobando a lo largo de la intervención que su hija iba desarrollando mejores estrategias comunicativas y, sobre todo, fue adquiriendo el acceso lectoescritor aunque a un ritmo bastante lento y todavía con poca seguridad.

Las conductas disruptivas y desadaptativas de Elisa que quedaban mostradas anteriormente en el registro anecdótico estaban muy influenciadas por su nivel cognitivo y por una falta de intervención disciplinada sobre ella. Dichas conductas fueron disminuyendo interviniendo tanto con la niña, con el entorno familiar, como con los compañeros que interactuaban con ella.

3.3.5.2. Teresa

Teresa fue adquiriendo una lectoescritura muy inicial con los fonemas /l/, /p/, /m/, y /s/ utilizando el tiempo verbal “es”, así como la unión “y” actuando de conjunción copulativa y los artículos “el”, “la”, “los”, los pronombres demostrativos “esa”, “esta” y “ese” y sus plurales con los que podía leer un pequeño texto con una buena comprensión, dadas las características personales de la alumna.

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje debía utilizar como recurso material el alfabeto manual pues la niña encontraba mucha dificultad para imaginarse la palabra mentalmente.

En general identificaba palabras con los fonemas trabajados y recordaba palabras que contenían esos fonemas. De igual manera, fue realizando una lectura de pequeños textos, silabeando, de los cuales podía realizar una lectura comprensiva, aunque fue obteniendo mejores resultados en la comprensión oral.

En relación a la combinación de sílabas y palabras necesitaba apoyo visual, porque no era capaz de realizar intercambios de segmentos y de sílabas mentalmente. Fue adquiriendo alguna habilidad para encadenar palabras pero necesitaba bastante ayuda por parte de la docente/especialista, al igual que para dividir frases, intercambiar segmentos léxicos, añadir o eliminar elementos mentalmente. Con apoyo visual y supervisión fue realizando algunas aproximaciones.

En relación a la escritura, copia y escribe al dictado mostrando inseguridad en las sílabas inversas y en el plural. Fue perfeccionando el trazo, consiguiendo que éste fuera firme y también fue mejorando la direccionalidad y la terminación de las grafías.

Dadas las características de la alumna y los problemas que desarrollaba en la dominancia dígito-manual su mejoría fue bastante acusada. Tal es así que fue consolidando su escritura hasta poder realizar un texto escrito, con supervisión, tanto al copiado como al dictado, aunque no de manera espontánea.

Los resultados de Teresa confirmaban que no utilizaba la lectoescritura como medio de expresión ni como canal de acceso al conocimiento, aunque si fue desarrollando interés por la lectura de cuentos, mostrando con entusiasmo y leyendo en voz alta aquellas palabras que reconocía y leía correctamente.

En relación a las tareas seleccionadas para trabajar cada una de las distintas áreas, Teresa fue evolucionando positivamente la percepción tanto visual, auditiva como táctil aunque, como ya comentamos, la niña mostraba un nivel moderado en esta área. Si bien, fue adquiriendo los conceptos espaciales generales, con alguna dificultad en los temporales.

Desde el punto de vista motor, Teresa coordinaba bien los movimientos generales y fue adoptando conductas de autonomía cada vez con mayor seguridad. Sin embargo, los indicadores seleccionados para trabajar la coordinación manual, grafo-manual y sobre todo la escritura sólo fueron conseguidos a un nivel inicial. Teresa fue adquiriendo destreza en el trazo que le fue permitiendo realizar una escritura más o menos legible, aunque con dificultad en su realización de manera espontánea.

En las tareas relacionadas con el área verbal era donde Teresa fue consiguiendo mejores resultados pues, como ya comentábamos, hacía buen uso del lenguaje aunque éste evidenciara problemas en su articulación.

Comenzaba con buena comprensión verbal que fue afianzando a lo largo de la intervención y también fue mejorando moderadamente el razonamiento verbal. Asimismo, fue adquiriendo una lectura inicial que, aunque no le permitía adquirir conocimientos, podía iniciarse en la lectura de cuentos sencillos.

Cabría mencionar que la habilidad de Teresa para entablar conversación permitía la mejora del lenguaje y la utilización de lo aprendido en su habla espontánea. Asimismo, las verbalizaciones en voz alta sobre el proceso que estaba llevando para solucionar las tareas, le fueron ayudando para organizar ordenadamente el proceso de resolución de las actividades modificando, en alguna medida, las estrategias memorísticas por otras de corte más reflexivo.

A lo largo del proceso Teresa fue modificando sus conductas infantiles por otras más adecuadas para su edad; por ello, en el área socio-afectiva fue consolidado casi todos los indicadores seleccionados.

De manera paralela a la intervención en el centro educativo, Teresa realizó actividades de refuerzo, en el entorno familiar, sobre aquellas tareas en las que iba teniendo alguna dificultad y necesitaba más dedicación. Dicha intervención también contemplaba la adquisición por parte de la niña de hábitos de trabajo en casa, así como la adopción de conductas de estudio propias de su edad.

La labor que llevó a cabo la familia fue bastante agotadora, pues la niña no mantenía una actitud receptiva hacia el trabajo y el proceso de adquisición de determinadas conductas fue bastante lento.

En un principio, la niña mostraba rechazo e indisposición para cumplir el horario planificado de trabajo y durante la intervención fue probando estrategias para no dedicarle el tiempo necesario.

En general, los padres pudieron comprobar las características de su hija con respecto a los contenidos curriculares y, sobre todo, las dificultades que ésta tenía para adquirirlos ayudándoles a tener una imagen más ajustada de su hija.

Las conductas infantiles y, en algunos casos, hostiles de Teresa obedecían a una falta de normas de conducta y, sobre todo, a la sobreprotección por parte de los padres y de la tutora. Al intervenir con la niña en la enseñanza de normas de comportamiento y sus correspondientes sanciones, no siempre respondía con agrado.

3.3.5.3. Rubén

Rubén ya se había iniciado en la lectoescritura en cursos anteriores, adoptando procedimientos incorrectos en la elaboración de las grafías y también en la articulación. La intervención se ceñía a reeducar patrones lectoescritores mal adquiridos.

En relación con la lectura, identificaba bien los fonemas trabajados pero no los articulaba correctamente, siendo necesario reforzar el lenguaje y la articulación mediante tareas diseñadas y trabajadas tanto en el aula como en el entorno familiar. Esa intervención además del conocimiento previo de Rubén por algunos fonemas facilitaba su proceso de aprendizaje a un buen ritmo. Por ello, fue experimentando adelantos tanto en el lenguaje como en la lectoescritura,

permitiéndole seguir el ritmo de su grupo de aula y adquirir el resto de los fonemas mediante actividades elaboradas en su aula.

Fue adquiriendo más soltura y rapidez en el aprendizaje de la lectura que en la escritura teniendo que eliminar malas adquisiciones escritoras. En general, fue utilizando correctamente los fonemas siguientes /l/, /p/, /m/, /s/, /d/, y /t/, así como la letra “y” cuando actuaba como conjunción copulativa, el plural, el uso de inversas, algunos sínfonos como /pl/, los pronombres demostrativos, posesivos, determinantes artículos y los tiempos verbales. También reconocía la concordancia del género y número utilizándola en los textos escritos.

Respecto a la escritura, había adquirido un procedimiento erróneo en su desarrollo, necesitando actividades de refuerzo preescritoras para modificar esa incorrecta tendencia. En general, fue mejorando la escritura de las grafías aunque debía llevar supervisión para evitar que volviera a utilizar las anteriores tendencias.

En relación a las tareas relacionadas con las distintas áreas que favorecen el desarrollo de la lectoescritura, cabría resaltar la buena evolución de Rubén que fue consolidando la mayoría de los indicadores seleccionados en el programa.

A nivel perceptivo, el trabajo individualizado con el niño incidió específicamente en aquellas lagunas propias de su falta de control para comenzar una tarea.

Sin embargo, en el área psicomotora, aunque el niño fue adquiriendo gradualmente los objetivos programados, seguía necesitando tareas de refuerzo en las dimensiones de coordinación manual, grafo-manual y realización de las grafías, sobre todo, para seguir corrigiendo malos hábitos adquiridos con anterioridad. Fue realizando con bastante éxito la lectoescritura, pudiendo en lo sucesivo aproximarse al nivel de su grupo de aula.

En el área verbal, Rubén fue adquiriendo muy rápidamente la lectura y la identificación de letras así como un moderado control de la conciencia fonológica, pero expresar de manera espontánea u ofrecer su opinión públicamente ofreció resistencia a lo largo de la intervención, aunque con mejoría con respeto a sus conocimientos previos.

El área cognitiva era la que más satisfacciones habían dado a Rubén, pues fue permitiéndole la adopción de nuevas estrategias resolutivas para las tareas, y además pudo demostrar, tanto a sus padres como a sus compañeros de aula, su buen nivel de aprendizaje. En estas tareas fue donde más progresó e incluso en algunas actividades, como el razonamiento lógico o abstracto, el niño fue adquiriendo un nivel más alto de lo que potencialmente se esperaba.

En el área socio-afectivo Rubén fue aprendiendo algunos aspectos, pudiendo aprenderlos pero no generalizarlos ni asumirlos en su repertorio conductual. El gran desarrollo lectoescritor, así como la mejora de su lenguaje, fueron potenciando el desarrollo de habilidades sociales y el intercambio comunicativo con grupos distintos a su grupo de referencia.

El trabajo que Rubén realizaba en el entorno familiar permitía que la familia fuera consciente del potencial del niño y se cuestionara la decisión de seguir utilizando un lenguaje infantil con su hijo y la sobreprotección, que le impedían adquirir los objetivos propuestos y alcanzar conductas autónomas e independientes.

Aunque al principio el niño mostró rechazo para ejecutar las tareas que ya había realizado en el centro escolar, reforzado por la madre que las contemplaba de un bajo nivel, a medida que las tareas aumentaban el nivel de dificultad la actitud del niño cambió, solicitando para casa tareas que después pudiera utilizar en su aula ordinaria y demostrar que estaba a la altura de los demás. Fueron en los trabajos relacionados con la lectoescritura y, sobre todo, con el área cognitiva, donde el niño y la madre encontraban mayor disposición para trabajar.

Aunque se pretendía que desde el entorno familiar se llevara a cabo una modificación de la conducta de sobreprotección y se eliminara la forma de comunicación con Rubén, a lo largo de la intervención se fue consiguiendo alguna leve aproximación.

Las pequeñas anécdotas de Rubén obedecían sobre todo a un comportamiento negativo para asistir al aula de apoyo, pues el niño se daba cuenta de sus problemas para llevar el mismo ritmo de su grupo de aula, por tanto incluirlo en el aula donde acudían también las otras niñas era dejar patente su nivel.

A lo largo de la intervención se intentó que coincidiera con ellas en momentos puntuales e imprescindibles. Además, al comprobar sus logros modificó su actitud tanto en el aula como con las dos alumnas.

3.4. Objetivo 5. Evaluación de los resultados de aprendizaje y del programa de intervención

Para demostrar este quinto objetivo, se ha llevado a cabo una evaluación sumativa de los tres alumnos participantes, en la que se ha recogido información sobre el nivel de lectoescritura y conciencia fonológica final de los mismos. Igualmente, también se obtuvieron los resultados del proceso de enseñanza del profesorado y del impacto del programa de intervención. Por último, dentro de

este quinto objetivo de la investigación, se evidenciaron los beneficios del programa desde la percepción de los padres y madres de los alumnos.

3.4.1 Nivel de lectoescritura

3.4.1.1 Elisa

Lectura

En relación a la lectura Elisa llegó a identificar y articular muy bien los fonemas trabajados de manera individual como en unión con otros, en palabras con sílabas directas, encontrando alguna dificultad en las inversas y muchos problemas en las trabadas. Así, en la lectura de letras, distribuidas de manera desordenada, la niña leía con éxito e identifica las vocales y las consonantes /l/, /p/, /m/, /s/, /d/ y /t/.

Con los fonemas y elementos léxicos trabajados: /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /t/, determinantes artículos, la conjunción “y” con la función de nexo de unión para frases copulativas, “es” como tiempo verbal y el uso del plural, la niña podía leer comprensivamente un texto aunque con la ayuda de la docente/especialista. Asimismo, de manera espontánea evidenciaba dificultad para nombrar una frase oralmente con los fonemas que dominaba, pero lo realizaba con ayuda.

Escritura

Elisa consiguió escribir correctamente las grafías de los fonemas trabajados: /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /t/, tanto de manera individual como combinándolos con otros fonemas, necesitando perfeccionar el trazo y el tamaño de las diferentes grafías.

Asimismo, podía copiar correctamente frases y pequeños textos teniendo en cuenta los signos de puntuación, y también escribía al dictado con una escritura legible, frases y pequeños textos aunque no de manera autónoma. No obstante, tenía dificultad para cambiar los segmentos en una frase, al igual que eliminar o sustituirlos, guardando o modificando el sentido de lo escrito. Tampoco logró utilizar lo aprendido para escribir textos de manera espontánea.

3.4.1.2 Teresa

Lectura

La niña logró identificar y articular muy bien los fonemas trabajados (tanto de manera individual como en unión con otros fonemas) en palabras con sílabas

directas, pero encontraba una pequeña dificultad en las inversas, siendo incapaz en los sínfonos y las trabadas.

Leía un párrafo o texto con los fonemas trabajados articulando de forma correcta, aunque silabeando.

Adquirió la lectura con los fonemas: /l/ /p/ /m/ /s/, tiempo verbal “es”, determinantes artículos, la conjunción “y” que hacía la función de nexo de unión para frases copulativas y el uso del plural, pudiendo identificar esas palabras fuera del entorno de aula o en cuentos.

Escritura

En relación a la escritura, Teresa llegó a realizar moderadamente las grafías en el copiado, encontrando una dificultad añadida en el dictado.

De manera espontánea no sabía escribir palabras con sílabas inversas, trabadas o sínfonos, siendo necesario que la docente/especialista las verbalizara oralmente para que la niña fuera escribiéndolas. Por tanto, podía crear un texto sencillo al dictado con éxito siempre que se le dictara de manera muy lenta con supervisión y con palabras familiares o de la misma familia.

Realizaba mal la introducción o eliminación de palabras modificando y/o guardando el significado en la frase, mejorando levemente cuando trabajaba con la docente.

Utilizaba la lectoescritura para recibir información pero no como canal de aprendizaje curricular, pues aunque había adquirido un nivel inicial, éste no le permitía comunicarse por escrito.

3.4.1.3 Rubén

Lectura

En relación con la lectura, Rubén logró identificar perfectamente los fonemas trabajados aunque le costaba un poco articular algunas palabras con sílabas trabadas y sínfonos. Sin embargo, las palabras con sílabas inversas las articulaba bien, necesitando que se le recordase enfatizar el fonema.

La intervención con Rubén se realizó con algunos fonemas que posibilitaba el acceso a la lectoescritura inicial, los demás fonemas se fueron trabajando en su aula ordinaria con el resto de sus compañeros.

En la lectura de palabras las identificaba con todos los fonemas, encontrando alguna dificultad en las palabras formadas con /gui/ /gue/ /ga/ /go/ /gu/ /rr/ /v/

/b/ /qu//ca/ /co /cu/ /ce/ /ci/ al comienzo y entre fonemas, algunos problemas de omisión de fonemas a comienzo de sílaba y en lugar intermedio por falta de enfatización de los mismos.

Su lectura no era fluida, pues silabeaba y dudaba en las palabras desconocidas o en las que encontraba dificultades en algún punto de la articulación, pero identificaba bien las palabras influyéndole positivamente para su escritura.

Era capaz de leer un texto y extraer su significado, así como contestar a las preguntas sobre el argumento.

Rubén, de manera casi natural, desarrolló un nivel de lectoescritura que le permitió llevar el ritmo de aprendizaje con su grupo de aula y utilizarla para comunicarse y acceder a los contenidos curriculares, aunque necesitaba actividades de refuerzo y una metodología más individualizada con el alumno.

Escritura

Rubén modificó el procedimiento inicial de elaborar las grafías y las realizaba de manera adecuada, aunque en ocasiones necesitaba que se le recordase que debía llevar la dirección y la terminación correcta.

Llegó a realizar una escritura muy buena, dados los conocimientos previos y su estilo de aprendizaje con los que se partía, aunque no exenta de falta de firmeza en el trazo y un tamaño moderadamente grande.

Era capaz de formar tanto palabras, frases cortas como también un pequeño texto por escrito, aunque previamente debía expresarlo oralmente y después proceder a su escritura.

Realizaba dictados correctamente, dudando en los fonemas que para él implicaban dificultad en la discriminación auditiva.

Igualmente realiza textos de manera espontánea sobre contenidos curriculares elaborando de manera autónoma, las respuestas sobre las preguntas formuladas por el docente.

3.4.2 Nivel de conciencia fonológica

3.4.2.1 Elisa

Segmentación y conciencia fonémica

Elisa terminó el programa identificando muy bien los fonemas en una palabra y agrupando dibujos que empezaban o terminaban por el mismo fonema,

aunque necesitaba el apoyo visual de la palabra sin conseguir realizarlo mentalmente.

Comparaba mal las palabras, no encontrando diferencias entre las mismas si empezaban por el mismo fonema y no sabiendo dividir las en los fonemas que las componían.

En general, mejoró su capacidad de representar mentalmente palabras muy sencillas y que le resultaban muy familiares, para recordar cada uno de los fonemas por las que estaban compuestas. Sin embargo, al término del programa no consiguió comprender el significado ni el proceso para manipular segmentos fonémicos.

Segmentación y conciencia silábica

La niña tras la intervención identificó muy bien las sílabas que contenían una palabra y, aunque con bastantes problemas, podía unir y asociar imágenes con la misma estructura además de clasificar dibujos en función de la sílaba inicial.

Terminó el programa clasificando e identificando de manera moderada, imágenes con la misma o distinta composición silábica y era capaz de nombrarlas, necesitando siempre el apoyo visual de la composición escrita y utilizar el alfabeto manual para ir realizando las distintas combinaciones y cambios.

No obstante, mentalmente le costaba mucho nombrar palabras con un determinado número de sílabas, así como identificar, clasificar o evocar palabras que comenzaban por la misma sílaba, siendo incapaz de realizarlo de manera autónoma.

Al término de la intervención no consiguió encadenar palabras, nombrar palabras que terminaban por una determinada sílaba y mucho menos que estaba en posición media, además de añadir, sustituir y/o eliminar fonemas para formar nuevas palabras ni invertir unidades.

Segmentación léxica

Elisa llegó a dividir bien frases con dos o más palabras utilizando el apoyo de palmadas e introduciendo los determinantes artículos. Asimismo, escribía con una escritura legible frases al dictado con mucha dificultad para ir intercambiando cada uno de los elementos léxicos y formar una frase nueva con igual o distinto significado, pero siempre con ayuda. No obstante, encontraba mucha dificultad para identificar los distintos segmentos léxicos.

Asimismo, terminó realizando moderadamente el cambio de orden para formar frases o formar éstas a partir de palabras dadas, teniendo dificultad cuando debía asociar la frase a un dibujo.

Mentalmente no tenía capacidad para crear frases de manera espontánea y realizar todas aquellas combinaciones necesarias para crear nuevas producciones escritas con igual, semejante o distinto significado.

3.4.2.2 Teresa

Segmentación y conciencia fonémica

Teresa terminó el programa identificando muy bien los fonemas trabajados en una palabra y en imágenes siendo capaz de nombrar bastante bien palabras que empezaban por ese fonema, costándole un poco agrupar los dibujos que empezaban por él y sobre todo cuando terminaban, encontrando mucha dificultad cuando debía agruparlos por el fonema que estaba en medio.

Podía dividir una palabra en los fonemas que la componían cuando ésta fuera sencilla y familiar; y, en palabras menos familiares necesitaba tener apoyo visual de la producción escrita y ayuda de la docente/especialista.

Identificaba los fonemas de una palabra aunque se le tenía que repetir varias veces, encontrando mentalmente incapacidad para añadir, eliminar y/o sustituir fonemas y crear una nueva producción. Sin embargo, teniendo el apoyo del alfabeto manual y las direcciones de los profesionales podía conseguirlo con algunas palabras.

Segmentación y conciencia silábica

Teresa llegó a clasificar dibujos en función de la sílaba inicial, pero no realizaba del todo bien la identificación de sílabas en una palabra, unir imágenes a estructuras silábicas y clasificarlas según su composición. Identificaba y evocaba bien palabras que empezaban por la misma sílaba y, de manera moderada, reconocía imágenes con distinta composición silábica, podía encadenar palabras con ayuda del docente y nombrar otras a las que se añadía un fonema o sílaba si era sencillo o familiar.

Terminó el programa sin nombrar palabras con un determinado número de sílabas o estructuras silábicas, ni identificar palabras que terminaban por una sílaba o clasificar dibujos en función de la sílaba final.

Podía dividir una palabra en las sílabas que la componían ayudándose de palmadas y con frecuencia podía identificar las sílabas que contenían una palabra aunque se le tenía que repetir varias veces la misma, encontrando mentalmente bastantes dificultades para añadir, eliminar y/o sustituir sílabas en palabras para crear una nueva producción. Sin embargo, teniendo el apoyo del alfabeto manual y las direcciones de la docente/especialista podía conseguirlo con algunas palabras que ya habían sido trabajadas en clase, pero era imposible que invirtiera unidades.

Segmentación léxica

La niña consiguió asociar muy bien dibujos a frases pero no tan bien la división de la frase en las palabras que la componían, pues no escribía correctamente la oración al dictado y, mucho menos, de manera espontánea separando cada una de las palabras adecuadamente, como tampoco introducía perfectamente los determinantes artículos o formaba frases con palabras dadas.

Realizaba mal la identificación de segmentos léxicos de una frase además de no haber adquirido la capacidad para invertir palabras en la frase, cambiar su orden, sustituir y/o eliminarlas manteniendo el sentido.

3.4.2.3 Rubén

Segmentación y conciencia fonémica

Rubén terminó el programa identificando perfectamente los fonemas contenidos en la palabra así como el lugar que ocupaban, pudiendo realizar con perfección el agrupamiento de objetos y palabras en función de la posición del fonema seleccionado, si bien encontraba alguna dificultad en el fonema que estaba en medio.

Nombraba bien palabras según el lugar de posición del fonema, comparando características entre dos palabras y dividiendo correctamente los fonemas que las componían.

En cambio, en las tareas de eliminar, sustituir y/o añadir un fonema en una palabra para formar otra nueva producción obtenía un resultado moderado cuando debía hacerlo de manera autónoma, mejorando cuando llevaba la guía del docente/especialista o las palabras le eran muy familiares y anteriormente habían sido trabajadas.

Segmentación y conciencia silábica

El niño consiguió identificar perfectamente las sílabas que contenían una palabra así como imágenes y nombraba aquellas que tenían la misma composición silábica, clasificando igualmente dibujos u objetos por la posición de determinadas sílabas con éxito.

Evocaba muy bien palabras que empezaban por una sílaba, apareciendo algún problema cuando debía nombrarlas por la sílaba en posición final y, sobre todo, en la posición de en medio.

Encadenaba bien palabras y también podía realizar combinaciones en las sílabas de una palabra para formar una producción distinta, pero necesitando la ayuda de los profesionales, ya que encontraba muchas dificultades para realizarlo de manera espontánea.

Al término del programa podía añadir, eliminar o sustituir alguna sílaba en palabras con éxito, siempre que éstas fueran familiares.

Segmentación léxica

Rubén llegó a dividir muy bien la frase en las palabras que la componían, identificando los segmentos léxicos. Además podía escribirlas al dictado, introduciendo correctamente los determinantes artículos, pronombres demostrativos y posesivos, guardando la concordancia en la frase.

Formaba bien frases a partir de una serie de palabras, tanto añadiendo nuevas como eliminando algunas y, además, podía invertir bien los elementos léxicos así como añadir, eliminar y/o sustituir palabras para cambiar o mantener el significado, aunque en algunos casos necesitaba supervisión.

Terminado el programa, Rubén dividía bien las oraciones en las palabras que la componían, separando palabras contenido y palabras función pudiendo también asociar dibujos a frases.

3.4.3 Proceso de enseñanza e impacto del programa

3.4.3.1 Elisa

En relación al proceso de enseñanza, la tutora de Elisa opinaba que los contenidos del programa de intervención habían sido adecuados y que tanto la metodología como el orden de presentación de los fonemas habían favorecido el proceso de adquisición de la lectoescritura. Asimismo, la flexibilidad en cuanto

a los agrupamientos y la secuenciación de las tareas, además de la utilización de reforzadores permitió a Elisa el acceso a los contenidos con garantías de éxito.

En general, el proceso de enseñanza utilizado facilitaba el desarrollo de los objetivos propuestos pues partía de las características de la alumna, de sus conocimientos previos además de su estilo y ritmo de aprendizaje, consiguiendo que la participación y la colaboración de los padres permitieran un avance más rápido. Igualmente, la metodología aplicada permitió que Elisa participara activamente en las tareas, observando una disminución de sus problemas de atención y su conducta desadaptativa.

La tutora valoraba positivamente el momento temporal de la distribución de las tareas pues el ajuste de la franja horaria para trabajar con la niña minimizaba bastante los efectos de la medicación suministrada en el entorno familiar.

Obtuvo un éxito regular en el desarrollo de la lectoescritura que estaba condicionado por el poco tiempo para implementar el programa, el nivel cognitivo de la niña y su bajo desarrollo del lenguaje.

Las tareas le permitían adquirir una lectoescritura inicial y, sobre todo, mayor desarrollo de la expresión oral así como aumento de vocabulario que incidían directa y positivamente en el desarrollo de la lectura y, sobre todo, en la mejora de la escritura. Esta adquisición le ayudó a ejecutar algunas conductas como realizar un recado que previa a la intervención era incapaz de realizar.

Sobre el impacto del programa, cabría destacar la novedad del procedimiento, es decir, una evaluación exhaustiva de la alumna, la intervención directa sobre el lenguaje, la elaboración de frases utilizando solamente los fonemas trabajados y que gradualmente se iban incorporando los nuevos, además de la incidencia sobre la expresión oral a lo largo de toda la intervención, tanto en su aula ordinaria como en el entorno familiar. Asimismo, se comenzó a desarrollar la lectoescritura cuando la niña tenía cierto dominio perceptivo y grafo-manual, pues se había partido de los conocimientos previos del alumnado y, sobre todo, de sus limitaciones en habilidades pre-lectoescritoras.

La tutora valoraba, que este programa de acceso estaba dirigido a la alumna y que partía de las necesidades detectadas en ella lo que permitía tanto la retroalimentación como incidir sistemáticamente en aquel aspecto que mermaba su aprendizaje.

Respecto a la aplicabilidad del programa en otros alumnos, éste permitía ser aplicado en el aula ordinaria según el nivel de los discentes y estructurarlas en una intervención sistemática. En determinados momentos del proceso educativo

y con determinados alumnos podía aplicarse esta intervención para corregir pequeñas dificultades en la adquisición de algún fonema.

Igualmente este programa permitía su aplicación en niños con características similares a las de Elisa y además, podía ajustarse a las posibilidades de cualquier alumno que tuviera problemas para adquirir la lectoescritura.

La alumna había mejorado y también aportó a la tutora nueva información y formación sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura.

3.4.3.2 Teresa

Referido al proceso de enseñanza y teniendo en cuenta la metodología utilizada, la tutora de Teresa opinaba que había sido necesario ajustar el ritmo de aprendizaje a los hábitos de trabajo de la niña, pues la falta de actitud hacia el trabajo ralentizaba mucho su proceso de aprendizaje.

Los contenidos habían sido adecuados, así como el orden de presentación de los fonemas para la adquisición de una lectoescritura inicial. El programa resultó positivo al tener en cuenta los conocimientos previos y las características personales de la alumna y además contemplaba bastante flexibilidad en los contenidos a incluir, sobre todo en la secuenciación de las actividades.

El ritmo lento de aprendizaje no ha permitido que la niña adquiera los objetivos propuestos en un curso académico; hubiera sido necesario ampliar el tiempo de implementación del programa en algún otro curso más. Teresa ha llevado un ritmo lento en la adquisición de la lectoescritura pues ha sido necesario intervenir más específicamente en las áreas psicomotoras y perceptivas modificando considerablemente la escritura de las grafías que facilitan el desarrollo de una escritura legible.

La tutora destacaba que la intervención en el lenguaje, modificando los problemas de articulación y el trabajo en cada una de las áreas que favorecen el desarrollo lector, llevó consigo un aumento de vocabulario y una mayor habilidad para enfrentarse a las tareas lo que le fue permitiendo ir adquiriendo una lectoescritura inicial.

Asimismo, destacamos que los problemas personales de la niña eran un impedimento para que pudiera adquirir en este curso un mayor nivel lector.

Un aspecto a señalar como consecuencia del programa ha sido el desarrollo de hábitos de trabajo en el entorno familiar, así como la utilización sencilla de procesos de reflexión y razonamiento previa a la realización de una tarea.

A propósito del impacto del programa, las actividades no eran novedosas pues en algunos centros se trabajaba la introducción de fonemas paso a paso pero sí era importante destacar el procedimiento de unir determinadas actividades relacionadas con habilidades que favorecen el desarrollo lectoescritor y la intervención propiamente dicha de la lectoescritura, incidiendo, sobre todo, en la conciencia fonológica y el desarrollo del lenguaje.

La tutora de la niña resaltaba que era importante la introducción de metodologías innovadoras en el aula, sobre todo con el alumnado que tenía algún problema de aprendizaje. En el caso de Teresa, sus problemas orgánicos no le permitieron en este curso disminuir su desfase curricular, pero si se le permitió el acceso a la lectura mediante cuentos muy simples que previo al desarrollo del programa había sido imposible.

3.4.3.3 Rubén.

En relación al proceso de enseñanza, el tutor de Rubén opinaba que la metodología, los contenidos y las actividades habían permitido el acceso correcto a la lectoescritura del alumno, además de desarrollar mayor control en la escritura y, sobre todo mejorar la articulación.

Además, valoraba que el programa permitiera ajustar las intervenciones con el niño al ritmo de aprendizaje de Rubén, introduciendo distinto nivel de dificultad según los resultados que iba adquiriendo.

Estimaba que el tiempo desarrollado para la implementación con Rubén fue correcto y los momentos de asistencia al aula de apoyo eran también adecuados, pues el resto de sus adquisiciones curriculares debía llevarlas a cabo con su grupo de aula.

Valoraba positivamente que el programa estuviera abierto a otros agentes educativos como eran los padres y que se diseñara para que tanto el tutor como la especialista en pedagogía terapéutica pudieran trabajar coordinadamente. Se lamentaba de la colaboración de los padres, en este caso de la madre, que no agilizaba la aplicación del programa.

La metodología del programa ha facilitado que Rubén llevara un buen ritmo, interesándose sobre todo por las actividades de lectura comprensiva y dictados así como las de razonamiento lógico, que previo a la participación en el programa no podía realizar.

La baja autoestima de Rubén hacía que adoptara una actitud negativa hacia cualquier tarea que el niño consideraba que era de un nivel inferior a su edad,

pero fue cambiando cuando comprobó los logros y evidenciaba que se acercaba al nivel de su grupo de aula. El tutor verificaba que la participación del alumno en el programa le iba permitiendo un aumento de la expresión oral, de vocabulario, de estrategias de resolución de problemas y, sobre todo, la utilización de la lectoescritura para acceder al conocimiento.

Relacionado con el impacto del programa, el tutor argumentaba que Rubén adquirió los objetivos propuestos y que dicha metodología enriquecía el trabajo del tutor, además de desarrollar trabajo en equipo. Confirmaba que las innovaciones en las aulas eran un medio para mejorar la calidad de la educación y motivar a desarrollar experiencias de mejora.

3.4.4 Beneficios del programa desde la percepción de las familias

3.4.4.1 Elisa

Los padres de la niña comentaban que las tareas seleccionadas para trabajar en casa les permitían tener una información real del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las dificultades que realmente mostraba la niña en el acceso lectoescritor. Por ello, las actividades de refuerzo les informaban del ritmo de aprendizaje y del momento en que se encontraba la niña respecto a los objetivos y contenidos seleccionados.

Los padres valoraban muy positivamente el programa porque ha permitido que su hija participase de manera más natural con otros niños y además desarrollara un lenguaje expresivo más acorde con su edad. Argumentaban que cuando iban por la calle la niña interactuaba positivamente con ellos e identificaba en otros entornos, palabras aprendidas en el aula.

En general, los cambios experimentados desde el comienzo de la intervención han permitido a la niña un acceso a la lectoescritura inicial y la mejora del lenguaje tanto expresivo como comprensivo que le facilitaba establecer relaciones sociales dentro y fuera del aula con unas conductas casi propias de su edad.

3.4.4.2 Teresa

La madre de Teresa comprobaba lo difícil y lento que era trabajar con su hija para que realizara terminara las tareas. Esa experiencia le permitió tener una visión real de las posibilidades de la niña y de lo equivocada que estaba cuando responsabilizaba a los docentes de la apatía de la niña hacia las tareas escolares.

Comentaba que las tareas eran adecuadas para el nivel de su hija pero que ésta necesitaba más tiempo para poder cumplir los objetivos propuestos.

La madre resaltaba los cambios percibidos en el aumento de vocabulario y, sobre todo, en la articulación en su lenguaje espontáneo. Además, la niña mostraba en casa responsabilidad en la realización de las tareas, que hasta ahora no se había dado esa circunstancia. Lo que más apreciaba la madre al término del programa era que Teresa solicitaba la lectura de cuentos.

En el entorno familiar han comprobado una mejora en el comportamiento, en la pronunciación y en el desarrollo de conversaciones así como en el interés por las tareas escolares.

3.4.4.3 Rubén

El trabajo en casa permitía a la madre de Rubén comprobar el nivel real del niño y la necesidad de eliminar los problemas que impedían desarrollar el mismo ritmo de su grupo de aula.

La madre destacaba que en algunas actividades no encontraba la relación con la lectoescritura pero afirmaba que tras el desarrollo de esos trabajos el niño había experimentado una mejora en su lenguaje y en su articulación y, sobre todo, hablaba abiertamente sobre temas cotidianos.

Tras el programa, su hijo aprendió a leer y a escribir con casi el mismo nivel que sus compañeros, permitiéndole realizar las tareas de los libros de texto que utilizan en su aula ordinaria. Asimismo, el niño de manera espontánea se sentaba a leer libros y solicitó sacarse el carnet de la biblioteca.

El programa ha podido corregir los problemas en la escritura y en la articulación, facilitando un aumento de vocabulario y una mejora del concepto que tenía su hijo sobre sus posibilidades escolares.

3.4.5. Síntesis del resultado de aprendizaje de cada discente

A continuación se especificará de manera resumida los resultados de cada niño tras la aplicación del programa de intervención.

3.4.5.1. Elisa

Comparando los resultados de Elisa con la valoración inicial es importante mencionar la evolución en el desarrollo del lenguaje que empezó siendo parco y

nada funcional. Al final del programa, aunque la niña no evidenciaba una buena fluidez verbal, contestaba con más rapidez a las preguntas que se le formulaban o de manera espontánea realizaba algún comentario con su compañera Teresa. Esa mejora en los intercambios comunicativos conllevó en la niña un aumento de vocabulario y la utilización de esas palabras en su lenguaje común, dando la impresión de “estar más conectada” con la inercia de la clase y la realización de las tareas y no quedándose aislada en un rincón del aula a la espera de recibir la orden sobre qué hacer.

Los padres valoraron muy positivamente los resultados obtenidos por su hija y explicitaron que eran muy significativos los comentarios que la niña hacía sobre situaciones ocurridas en el entorno escolar y la mejora de la realización de las tareas.

En relación al desarrollo de la lectura, la niña aprendió algunos fonemas y la formación de frases sencillas, en un nivel muy inicial, que aunque no le permitía la comunicación escrita y el acceso a contenidos curriculares, sí le facilitaba identificar en el entorno las palabras trabajadas en el aula y consultar cuentos sencillos. Además, la mejora en su capacidad atencional ayudó, aunque con un nivel bajo, a que Elisa pudiera realizar una imagen mental de situaciones, consecuencias y palabras, aunque evidenciando problemas en la conciencia fonológica, actuar por consecuencia futuras, anticiparse y realizar nuevas composiciones de palabras con todos los fonemas que había adquirido, que antes de su intervención era incapaz de realizar. Igualmente, se evidenció cierta evolución en relación con la capacidad de comprensión del vocabulario y, en general, de la lectura comprensiva de pequeños textos trabajados en el aula.

Respecto a la escritura, mostraba buen dominio grafo-motor realizando bien las grafías y realizando dictados con aquellos fonemas trabajados y algunas palabras familiares que no se habían tratado en el aula, pudiendo de alguna manera verificar un incipiente desarrollo de la conciencia fonológica y control del mecanismo de la escritura.

En general los padres estaban contentos con los resultados de Elisa aunque esperaban más de su hija. El trabajo de los padres con la niña les puso de manifiesto el nivel real con el que se encontraban los profesionales cuando debían trabajar con la ella. Los padres coincidían en reconocer los cambios de conducta y, sobre todo, el aumento de comentarios verbales sobre situaciones ocurridas en el aula.

La tutora valoró positivamente el cambio de niña pues comprobó el aumento de la iniciativa para participar en las actividades de aula, tomar alguna pequeña decisión de manera autónoma y la disminución de algunas de las conductas

disruptivas que desarrollaba en el recreo y en el comedor. Asimismo, ratificó la mejora de su atención y el aumento significativo del lenguaje y la habilidad lectoescritora inicial.

Con respecto al programa lo consideró muy adecuado para la mejora de la niña en cuanto a los contenidos establecidos, la secuencia en las actividades y la intervención de distintos agentes educativos.

3.4.5.2. Teresa

Era muy representativa la imagen de Teresa en el aula. Una niña muy habladora interactuando con el resto de la clase sin interés por realizar las tareas organizadas para ella. Desarrollaba buena fluidez verbal aunque con una articulación incorrecta que tras la intervención mejoró considerablemente.

A través del programa, la niña, en general, incrementó de forma muy significativa su vocabulario con una disminución de sus problemas en la articulación. Al mismo tiempo, adquirió y generalizó algunas normas en clase en relación con los intercambios verbales que posibilitó una mejora en la predisposición al trabajo y a evitar entretener a sus compañeros en el horario de clase.

Tras el programa, se inició en una lectura muy sencilla con unos pocos fonemas que aunque no le permitía acceder a los contenidos curriculares, podía identificar palabras en su entorno y en cuentos. En relación a la escritura el control grafo-motor que le permitió la realización de grafías legibles, tanto al dictado como en el copiado. Adquirió el mecanismo para elaborar palabras con los fonemas trabajados y se comprobó una pequeña mejora en su conciencia fonológica.

En la evaluación final del curso la tutora informó de la evolución positiva de la niña, en relación con las habilidades de atención, mejora de la articulación y disminución de sus conductas infantiles. Igualmente, manifestó un logro en el acceso lectoescritor inicial y el logro en la realización de dictados muy sencillos. Asimismo, valoró positivamente el programa pues permitió el inicio lectoescritor en Teresa además de la adquisición de habilidades necesarias para la realización de tareas en el aula. Destacó la idoneidad de la metodología utilizada y de los contenidos seleccionando, así como la posibilidad de flexibilización en las tareas y en su secuenciación.

La madre de Teresa valora muy positivamente la mejora producida en su hija comprendiendo la dificultad que poseía para aprender y para corregirle

determinadas conductas. Admiró el logro en el acceso a la lectura de la niña y al interés que ésta mostraba por ojear cuentos o solicitar que se los leyeran.

3.4.5.3. Rubén

Fue muy relevante el ritmo y la calidad de los aprendizajes adquiridos por Rubén tras la intervención.

Al final del proceso el niño ha mejorado sustancialmente su articulación, disminuyendo su lenguaje infantil y las expresiones utilizadas en su contexto familiar. Además, aumentó considerablemente el vocabulario y la fluidez verbal permitiéndole intercambios comunicativos con otras personas que no fueran solamente de su grupo de referencia y participando en asambleas donde exponía sus opiniones.

En relación al proceso lectoescritor, el niño adquirió la lectura correcta con la mayoría de los fonemas encontrando alguna dificultad con aquellos fonemas irregulares.

Con respecto a la escritura, la mejora de Rubén fue muy relevante pues eliminó procedimientos incorrectos en la realización de las grafías y desarrolló una escritura legible más adecuada a su edad.

Como resultado del programa, el logro lectoescritor le permitió seguir el ritmo de su clase con refuerzo y atención más individualizada y, también, le capacitó para realizar las tareas de su aula utilizando la lectura y la escritura para acceder a los contenidos curriculares. Se observó igualmente una mejora considerable en la conciencia fonológica así como el reconocimiento global de palabras. Es de esperar que progrese a medida que Rubén vaya consolidando todo lo aprendido.

En la evaluación final del curso su tutor informó de la satisfacción que le producía haber recuperado a Rubén evitando un aumento en su desfase curricular valorando muy positivamente el cambio de actitud del niño, su aumento de motivación y la participación activa en su aula.

Igualmente, manifestó la buena evolución en relación con el aumento de vocabulario y la capacidad de comprensión oral y escrita y, sobre todo, la participación activa en actividades donde se debía expresar oralmente ideas y opiniones.

Valoró los adelantos conseguidos en la lectoescritura, resaltando la necesidad de seguir trabajando con el niño con actividades de refuerzo y medidas ordinarias en el aula donde los padres también se comprometieran en la tarea.

La madre de Rubén manifestó que el niño valoraba sus logros y mostraba una actitud más positiva hacia el aprendizaje, expresando su satisfacción por las tareas exitosas y solicitando llevar un ritmo más rápido para resaltar en su clase ordinaria.

Asimismo, la madre comentó su falta de confianza en el programa en la primera reunión mantenida comprobando su error y opinando que su hijo, realmente, necesitaba una metodología distinta de la que diariamente se llevaba en clase.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lectoescritura posee un gran reconocimiento social siendo una herramienta fundamental e indispensable para comunicar y aprender, que hace posible el acceso a la cultura. Por eso resulta esencial comprender que la lectura no sólo implica la capacidad para descifrar, reconocer grafías o realizarlas con fluidez sino que lleva consigo procesos que son determinantes pues con ellos se adquiere gran cantidad de conocimientos relevantes en el ámbito educativo, profesional y personal.

Las investigaciones existentes apuntan a que algunos niños necesitan recibir una ayuda directa e intensiva para poder desarrollar la lectura y la escritura con una adecuada fluidez, especialmente en niños con dificultades de aprendizaje, y es la escuela, entendida como una sociedad democrática, concebida como una comunidad vital, cuyo fin primordial es proporcionar el marco específico para la educación sistemática, la que puede facilitar la integración de las personas con necesidades educativas especiales (Palomares, 1998). Esta opinión es compartida unánimemente por aquellos profesionales dedicados, directa o indirectamente, a resolver los problemas que determinan esas dificultades y generar estrategias para minimizarlas.

Cualquier propuesta o programa diseñado para satisfacer las necesidades de determinados alumnos debería estar apoyado por la comunidad educativa en bien del alumnado, pero también en la experiencia del docente, estableciéndose un efecto exponencial que contribuya a generar en los centros el comienzo de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participe todo el alumnado, eliminando aquellas situaciones consideradas alienantes que no conciben la diversidad como un valor.

Pero esto no es fácil y mucho menos una tarea de logro a corto plazo. En diferentes investigaciones (Berruezo, 2006; Ainscow, 2012) se especifica de forma muy clara lo sencillo que parece conseguir esa finalidad, pero después en las aulas... no es tarea fácil aspirar a la equidad y a la calidad en nuestro sistema educativo. Aplicar prácticas inclusivas implica generar una nueva infraestructura cooperativa que necesita la colaboración interconectada de las políticas educativas, la formación de la comunidad docente crítica y reflexiva, el compromiso de los padres, el cambio de actitudes de la sociedad... toda una amalgama en la que no hay culpables ni absueltos, sino que en muchos casos, se circunscribe a una declaración de intenciones.

En el marco teórico de esta tesis doctoral hemos llevado a cabo una revisión de los aspectos más relevantes de la enseñanza de la lectoescritura, para ello presentamos una conceptualización del acceso lectoescritor analizando los momentos más representativos en su evolución, destacando las aportaciones de

distintos autores que coinciden en afirmar la estrecha relación entre lectura y lenguaje oral. Sin dejar de lado el paradigma psicolingüístico demostrando la existencia de distintas variables relacionadas con el éxito de la lectoescritura, como la competencia lingüística, el conocimiento de las funciones de la lectura, establecer la relación entre lenguaje oral y escrito, el entrenamiento en habilidades metalingüísticas y la capacidad para segmentar palabras en las distintas unidades, surge una complementación del modelo anterior volviendo a incluir conceptos referidos a alfabetización emergente y condiciones previas ligadas a maduración neurológica, con el desarrollo de la psicomotricidad, factores cognitivos, habilidades y destrezas orales de la lengua.

A partir de la revisión bibliográfica y de las características y necesidades generales detectadas en el alumnado, se diseñó un “Programa de acceso a la lectoescritura para alumnado con graves dificultades de aprendizaje”, con la intención de que una vez aplicado y evaluado permitiría el acceso a la lectoescritura y minimizará los problemas de los participantes.

El interés partió de la práctica educativa como resultado de la investigación en la acción dirigido a aplicar una metodología adecuada que permitiera al alumnado el acceso a la lectoescritura, disminuyendo el desfase producido a causa de sus características personales y estrategias docentes poco adecuadas.

El programa se diseñó teniendo en cuenta el modelo actual de enseñanza de la lectoescritura y los resultados evaluativos de los participantes. Una vez diseñado este programa de intervención, antes de proceder a su aplicación en el contexto de aula, es prioritario llevar a cabo una evaluación de su diseño.

Dadas las características de esta investigación era imprescindible analizar si el programa propuesto puede considerarse como un programa en sí y, si además constituía un programa de calidad. Para ello se elaboró un instrumento (Anexo 1) con distintos criterios, completados con una propuesta de indicadores, que aportan información sobre lo que valorar en el programa en función de tres dimensiones: utilidad, estructura y viabilidad.

Globalmente el diseño del programa fue valorado con una puntuación promedio situada entre alta y muy alta. Por dimensiones, la mejor evaluada fue la estructura del programa, seguida de la utilidad de dicho programa y de la viabilidad del mismo. Por lo tanto, se puede afirmar que el programa de enseñanza de la lectoescritura para alumnos con graves problemas de aprendizaje es un programa idóneo en función de los indicadores de evaluación formulados, para dar respuesta a un grupo de alumnos con problemas de acceso lectoescritor.

La revisión bibliográfica sobre la línea de intervención en la enseñanza de la lectoescritura permitió incluir en los contenidos del programa los elementos más importantes y prioritarios en el desempeño lector como han sido: el lenguaje, la lectoescritura y la conciencia fonológica. Ahora bien, en base a dicha revisión bibliográfica, se ha pretendido que los tres alumnos participantes comenzaran con unas condiciones básicas y necesarias para facilitar el desarrollo programa. Si bien esas condiciones siguen poniendo de manifiesto la importancia de la concepción psicolingüística para el acceso lectoescritor y, aunque no eran éstas los principales objetivos de nuestro estudio, en los resultados finales se ha comprobado que, en un nivel apreciable, han aumentado esas variables potenciando los logros en los tres niños a nivel comunicativo, social, comprensivo y memorístico.

Dada la heterogeneidad del alumnado que llega a los centros educativos, algunos niños evidencian grandes limitaciones generadas por su entorno socio-familiar y/o por sus características personales. El centro, por tanto, debe procurar aquellas actuaciones que permitan compensar los efectos en el proceso de aprendizaje. Por ello, como argumentan algunos autores (Flórez y Arias-Velandia, 2010; Gallego, 2006; Pinker, 2001; Roselli, Matute y Ardila; 2007; Scarborough, 2001; Sellés, 2006; Slavin y Cheung, 2003), sería necesario iniciar la intervención educativa cuando el alumnado tiene adquirida las condiciones previas que pudieran procurar éxito en el aprendizaje. Frente a esta postura surge otra que justifica la idoneidad de iniciar en edades tempranas programas específicos para prevenir las futuras dificultades de aprendizaje y mitigar el alto grado de fracaso escolar (González, Martín y Delgado, 2008; Swartz, Shook y Klein, 2000; Vadasy y Sanders, 2008). Si tenemos en cuenta esta afirmación, sería conveniente que en los centros de educación infantil se incluyeran programas sistemáticos que contemplaran tareas relacionadas con la escritura temprana. En cualquier caso, sigue manteniéndose el enfoque psicolingüístico incidiendo sobre todo, en la conciencia fonológica como el predictor del acceso lectoescritor (Cisternas, Ceccato, Gil y Marí, 2014; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009; Gambrell, Morrow y Pressley, 2007; Greenfield, Storch y Fischel, 2005; Huerta y Matamala, 1989; Moreira, 2012; Rincón y Pérez, 2009; Scarborough, 2002; Sellés, 2008; Slavin y Cheung, 2003).

Resulta relevante que tras la finalización del programa se haya evidenciado que los niños, cuando mejoraron el dominio escritor, realizaron con mayor seguridad y con un moderado éxito las tareas de conciencia fonológica. Estos resultados son compartidos por De la Osa (2003), quien justifica su logro al afirmar que los niños deben imaginar cada uno de los fonemas que contiene la palabra y su secuencia temporal para transcribirlo a la escritura.

Esa aseveración es compatible con las teorías que proponen la utilización de códigos fonológicos en el inicio de la escritura previo a la instrucción lectora (Frith, 1989), pues en las primeras etapas en el aprendizaje los niños escriben, pero no leen fonológicamente. Probablemente la conciencia fonológica juega un papel central en el aprendizaje de la escritura, pues algunos estudios de entrenamiento en conciencia fonológica informan entre sus resultados mejoras en dicha habilidad (Bradley y Bryant, 1983; Defior, 1999).

A través de la escritura los niños comprenden la relación entre las letras y sonidos (principio alfabético). Cuando el niño intenta escribir la palabra por recodificación fonológica, necesita para ello identificar los sonidos que componen la palabra y emparejar cada sonido con la letra asociada.

La intervención en conciencia fonológica ha permitido afianzar el desarrollo de la escritura, sobre todo, en el dictado, siendo esta variable el aspecto más importante en el trabajo de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. La razón puede estar en que la conciencia fonológica aporta herramientas para el deletreo temprano, favorece la comprensión lectora y desarrolla el reconocimiento de palabras, permitiendo de manera eficaz su segmentación en subunidades lingüísticas (Gillón, 2004). A medida que los niños van siendo escritores más eficientes, dependen menos del procesamiento fonológico y se consolida el procesamiento ortográfico que permite el acceso a la representación de palabras de forma rápida y sin esfuerzo.

Además, las investigaciones de Erhi y otros (2001), en las que realizaron un metaanálisis sobre 52 estudios internacionales que aportaron 96 casos comparativos entre grupos sometidos a intervención fonológica y grupos de control, señalan que la instrucción fonológica impacta significativamente en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, beneficiando tanto el proceso de decodificación como la comprensión lectora. Otras investigaciones también han mostrado que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del coeficiente intelectual, del manejo del vocabulario y de su nivel socioeconómico (Lonigan y Witehurst, 1998), contradiciendo investigaciones que apuntan a la riqueza y amplitud de vocabulario como un factor importante que contribuye a la fluidez de la lectura (Alomar, 2006).

Cabe resaltar el distinto ritmo de aprendizaje de los tres niños. Las dos niñas, con unas características personales parecidas, llevaron un ritmo más lento. Sin embargo, durante el desarrollo del programa las características personales y sociales de cada una influyeron en los resultados obtenidos.

Elisa recibía atención psicopedagógica fuera del centro, con un entorno sociocultural medio y mejor nivel cognitivo; sin embargo, no utilizaba el lenguaje con finalidad funcional ni comunicativa. Teresa, por el contrario, carecía de los recursos materiales y psicopedagógicos externos, con un nivel cognitivo más bajo que su compañera. A pesar de ello, esta última, fue obteniendo una lectura más fluida incorporando en su lenguaje espontáneo las palabras trabajadas y aprendidas en el aula. Además, la dificultad encontrada para que Elisa verbalizara sus opiniones, expresara el procedimiento que utilizaba para la realización de su trabajo, o fuera bastante parca para responder a preguntas sobre una historia o lectura de cuentos... facilitaba sus conductas de aislamiento impidiéndole utilizar estrategias verbales para comentar aspectos relacionados sobre la dinámica en las clases.

Igualmente, Rubén evidenciaba conductas de aislamiento y desinterés, en las primeras semanas, cuando se negaba a comunicarse oralmente. Tanto en Elisa como en Rubén se comprobó que la mejora del lenguaje permitió a ambos niños desarrollar estrategias en los intercambios comunicativos, utilizando con esfuerzo variedad de palabras para hacerse entender, además, ese aumento de vocabulario facilitó la comprensión oral y escrita, siendo de mejor calidad.

Parecidos resultados se obtuvieron en la investigación de Guaneros y Vega (2014), en la que demostraron que las habilidades lingüísticas orales relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura permitían predecir mejor qué niños serán buenos lectores, en cuanto que las habilidades del lenguaje oral se reflejan en el desarrollo del lenguaje escrito

Investigaciones que comparten similares conclusiones señalan también la importancia de la conciencia fonológica en su carácter bidireccional y recíproco: la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición de la lectoescritura, y el aprendizaje de la lectoescritura desarrolla igualmente la conciencia fonológica (Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Yopp, 1988). Esto último también ha quedado en evidencia tras el estudio de Jiménez, Venegas y García (2007) con adultos.

En nuestra investigación no podemos afirmar que se haya producido ese proceso bidireccional y recíproco de conciencia fonológica, en las dos alumnas, pues carecían de dicha habilidad. Sin embargo, el niño a lo largo de la intervención fue adquiriéndola de manera gradual. Las niñas, al término, desarrollaron un nivel inicial de conciencia fonológica que favorecía la escritura de palabras mostrando el niño un mejor dominio. Se observó en las dos niñas que el desarrollo de la conciencia fonológica facilitaba la búsqueda de los fonemas en la caja del alfabeto manual y mayor seguridad para escribir las

palabras y en Rubén, esa capacidad le permitió escribir con mayor rapidez y con éxito. En los tres casos, debían seleccionar los distintos fonemas, así como su ordenación, para realizar la grafía e, inversamente, la habilidad escritora permitía de manera oral, la identificación de los fonemas contenidos en una palabra.

Retomando las aportaciones de Rugerio y Guevara (2015), las habilidades del lenguaje oral se relacionan con diferencias posteriores en la lectura, es decir, los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo; ello se relaciona con el hecho de que pueden reconocer con mayor facilidad aquellas palabras cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje.

En relación con nuestros alumnos el aumento de palabras y su uso en el lenguaje espontáneo ha sido un potencial para la identificación rápida de palabras en la frase escrita.

Asimismo, cuando nuestros alumnos estructuran correctamente el lenguaje oral, sobre todo para Rubén, hay un incremento en cantidad y calidad de la lectura y de la comprensión de las palabras en el contexto de la información. Teresa también se benefició de ese aumento de vocabulario aunque ella lo trasladaba más al plano de la oralidad más que al de la escritura, observándose aun así, una rapidez en el nombrado de palabras. Sin embargo, Elisa reaccionaba de manera más tardía en la lectura, aunque posiblemente tuviera mejor capacidad de comprensión, pues posiblemente los efectos de la medicación o la escasa iniciativa no permitieron exteriorizar los logros.

Este lenguaje receptivo se desarrolla en las actividades del centro, en la casa, en la interacción con los padres, con los docentes, con sus pares... Este conjunto de habilidades del lenguaje del niño, ya sea de manera independiente o asociadas a distintos factores, son favorecedoras de la alfabetización emergente, y posteriormente de la alfabetización convencional.

Como exponíamos en el apartado de resultados, de los tres alumnos, sólo Teresa se interrelacionaba con sus iguales fuera del entorno del centro, beneficiándose en el desarrollo de estrategias de intercambio comunicativo, de resolución de conflictos entre iguales y de mayor autonomía personal. Sin embargo los otros dos niños, fuera del centro educativo, no mantenían contacto con otros niños, evidenciando una gran dependencia de los padres y del profesorado, además de una pasividad en la búsqueda de soluciones prácticas, pudiendo éstas estar influidas por una lentitud en la comprensión oral. Esa rapidez en captar la información beneficiaba a Teresa, dando la sensación de dominar las cuestiones curriculares en mayor profundidad que sus compañeros. Por tanto ese componente semántico, como también argumenta Moreira (2012),

permite que el discente cuente con una red de asociaciones entre conceptos que facilitan la decodificación y recuperación de palabras debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales. Por ello, trasladado al proceso lector y siguiendo las investigaciones de Dickinson et al. (2009), Dickinson (2011) y Marulis y Neuman (2013), los niños con mayor vocabulario tienden a tener mejores habilidades de comprensión de lectura.

Como hemos señalado en la metodología del programa de intervención, una de las secuencias para la enseñanza de la lectoescritura y la adquisición de la conciencia fonológica ha sido la utilización del proceso escritor. Por ello, si consultamos los resultados previos al programa con los finales podremos apreciar un aumento de esa conciencia fonológica tras el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

A lo largo de la intervención hemos podido comprobar la conexión entre distintas variables que actúan durante el proceso lectoescritor, véase vocabulario, memoria, entorno familiar, capacidad perceptiva, destreza grafo-motora... en relación a los resultados existe una interdependencia entre las dimensiones orales y escritas y dentro de cada dimensión, diversos factores que van influyendo en el desarrollo del proceso.

En el caso de nuestros participantes, en Rubén, su nivel cognitivo le permitía el acceso sin dificultad pero su escaso nivel de vocabulario, su lenguaje mal articulado, los posibles problemas de discriminación auditiva, la actuación del entorno familiar, la baja motivación y su marcada timidez... limitaban mucho el ritmo de aprendizaje. Sin embargo, podemos comprobar mediante los resultados obtenidos que el potencial de utilización del lenguaje fue para Teresa el punto fuerte para adquirir, en la medida que su nivel cognitivo y otras variables no controladas le permitían, un moderado acceso lectoescritor. Para Elisa fue un problema añadido a sus características orgánicas que posiblemente impedirán el desarrollo de una lectoescritura funcional y comunicativa.

No dejamos de lado la importancia de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje; unas veces olvidados por los docentes y otras auto-excluidos del proceso con justificadas razones por su parte. La participación y el nivel de compromiso durante la intervención en el programa de acceso a la lectoescritura han ejercido una influencia muy positiva en el proceso. Nos hubiera gustado que dicha implicación se hubiera generado desde el mismo comienzo del programa y no solamente cuando los padres fueron comprobando que dicho programa estaba siendo útil a sus hijos. Así, compartiendo las afirmaciones de Alomar (2006) y Marks (2006), Sanmillán et al. (2012) y Suárez, Moreno y Godoy (2010), las características del entorno familiar son factores que pueden potenciar o

minimizar los efectos negativos de las dificultades de aprendizaje y deben tenerse en consideración a la hora de aplicar cualquier acción instruccional. Por ello, el desarrollo del programa y la intervención con el contexto familiar no ha estado ajeno a los cambios actitudinales de los padres ejerciendo una influencia importante en el desarrollo del niño y el logro de los objetivos deseados.

Las percepciones que los padres tienen de sus hijos determinan, en gran medida, sus actitudes y conductas hacia ellos, incidiendo de forma directa en el desarrollo, maduración y rendimiento del alumno. Investigaciones en ese sentido muestran que los padres con alumnos con dificultades de aprendizaje infravaloran las capacidades de sus hijos (Stoll, 2000). Esta actitud influye fuertemente sobre el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje.

En general la actitud de los progenitores hacia el programa ha sido bastante heterogénea. Los padres de Elisa acudían juntos al centro para tratar las cuestiones didácticas en relación a las tareas a trabajar en el aula, pero mostraban un conflicto permanente entre lo que su hija era capaz de hacer y lo que realmente hacía, entre las posibilidades potenciales y la ausencia de dicha potencialidad, por ello, las opiniones versadas acerca del trabajo a realizar en el hogar se ajustaban al cambio de consideración acerca de lo que realmente podría conseguir su hija. En la misma línea, la madre de Rubén, se preocupaba más por la cuestión médica que por la didáctica no queriendo ver que el niño debía llevar una vida lo más normalizada posible preocupándole el exceso de trabajo y las responsabilidades, pues podrían ser causa de que su hijo pudiera enfermar. Sin embargo, la madre de Teresa, consideró el trabajo con su hija muy beneficioso, aunque dejando la responsabilidad a los profesionales ya que por razones laborales le era imposible dedicarle tiempo.

En cualquier caso, los tres niños tenían una gran dependencia de los padres que les impedía llevar un ritmo normal y adquirir los contenidos y las conductas propios de su edad. Esa actitud y la imagen desajustada de las potencialidades de sus hijos ha sido una limitación en el desarrollo de nuestro programa pues, no ha agilizado el desarrollo del mismo.

Compartimos la opinión con las investigaciones que afirman que los padres con niños con dificultades de aprendizaje se preocupan excesivamente por la asunción de responsabilidades que éste debe ir adquiriendo (Tarleton y Ward, 2005). Como consecuencia de esto, para evitar sufrimiento a sus hijos, los progenitores desarrollan estrategias de cuidado demasiado protectoras que les dificultan para tomar sus propias decisiones, retardando con ello su desarrollo madurativo (Robledo y García, 2009). Aquí también podríamos incluir las

estrategias sobreprotectoras que algunas veces, ejercían las docentes con las dos niñas, ya que éstas estaban más consentidas por las tutoras y mostraban más resistencia a asumir las normas estipuladas para toda la clase. En cambio, la actitud del tutor de Rubén percibía al niño como uno más de su aula con las mismas obligaciones y deberes y le exigía lo que al resto de alumnos. Se observó que el comportamiento del niño en su aula era de total normalidad, esforzándose por utilizar un léxico adecuado participando en las actividades organizadas en el aula, casi de manera espontánea.

La potencialidad del programa se estima en que los contenidos son conocidos para los docentes: desarrollo del lenguaje y las condiciones previas que se trabajan de manera directa e indirectamente en las aulas. Incluso la conciencia fonológica se trabaja en algunas actividades. Posiblemente la peculiaridad reside en que el material utilizado ha trabajado al mismo tiempo las distintas áreas y se ha recopilado multitud de material didáctico de diversas publicaciones actualizadas permitiendo una variedad de actividades que contemplan los distintos ritmos de aprendizaje, intereses y momentos de la jornada escolar.

Respecto al trabajo sobre el desarrollo del lenguaje, el espacio utilizado, el aula de apoyo, permitía sin molestar, expresar oralmente y con la articulación adecuada los distintos fonemas trabajados, corrigiendo los errores producidos en su articulación. No es una tarea extraña para el profesorado pero, necesitaba de un espacio adecuado y de una ratio muy pequeña para poder desarrollarla. El programa siguió una metodología sintética partiendo del trabajo individual con cada fonema y uniendo el resto de los fonemas donde se incorporaba el trabajo sobre la conciencia fonológica.

Sobre los instrumentos de evaluación, atendiendo al principio de triangulación, fue imprescindible diseñar instrumentos dirigidos a los tutores para recoger información a lo largo de la intervención con el fin de garantizar el éxito y la colaboración. Asimismo, los instrumentos dirigidos a los padres, permitieron el cumplimiento del compromiso de trabajo. En ocasiones, se tuvo que recordar que las anotaciones en los instrumentos eran necesarias. En ambos casos, preferían informar de manera oral sobre el desarrollo del trabajo que complimentarlo.

La intervención precisaba de reuniones sistemáticas con los tutores en las que se comentaba el proceso formativo de cada alumno, y se evaluaban los resultados de esa quincena. Además, se estudiaban los instrumentos de recogida de información y, algunos, se cumplimentaban en la reunión. La asistencia a las reuniones convocadas no siempre eran respetadas prefiriendo los tutores, en

ocasiones, tratar esas cuestiones durante el recreo o a la salida del centro. En general la participación ha sido buena con buen grado de compromiso.

La principal limitación se ciñó al tiempo de desarrollo del programa, indicador que los tres docentes señalaron como un tiempo escaso para conseguir los objetivos propuestos. Solamente el tutor de Rubén, consideró adecuado un curso académico para la enseñanza de la lectoescritura, pudiendo el niño en cursos posteriores llevar el mismo ritmo que su grupo de aula, eliminando ese desfase curricular previo a la intervención.

En relación al alcance del programa, no tenemos datos de seguimiento longitudinal de los alumnos en cursos posteriores lo que no nos permite afirmar abiertamente si las dos niñas, tras varios cursos académicos, pudieron aprender totalmente la lectoescritura. Posiblemente el pronóstico del niño haya sido muy alentador, pues al término del curso había disminuido considerablemente el desfase curricular con el que comenzó.

El objetivo de este estudio era comprobar el efecto de un programa de intervención para el desarrollo de la lectoescritura con alumnos con graves problemas de aprendizaje en el que se incidió en desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica y lectoescritura y los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción en estas habilidades mejora algunos aspectos de la lectoescritura, especialmente la lectura comprensiva, el dictado de frases, la comprensión y expresión oral así como el desarrollo de la conciencia fonológica. Tras la finalización del programa podemos concluir que, dadas las características de los participantes, se han conseguido los objetivos que pretendíamos desde el comienzo de su diseño.

Consideramos que este trabajo es relevante para la prevención de las dificultades en el acceso a la lectoescritura y, aunque el programa se ha implementado con tres alumnos de Educación Primaria, compartiendo la opinión de Beltran, López-Escribano y Rodríguez (2006), sería conveniente que la metodología y los contenidos se pudieran utilizar en otros centros en el último curso de Educación Infantil de manera que se incluyeran todas esas condiciones previas, señaladas a lo largo del trabajo de investigación mucho antes de que comience la instrucción formal. Asimismo, también se debería trabajar en distintos niveles educativos la conciencia fonológica, el lenguaje oral y la comprensión escrita (Carrillo, 1994; Casalis y Louis-Alexandre, 2000; González Martín y Delgado, 2011; Jiménez et al., 2004; Swartz, Shook y Klein, 2000).

Resulta anecdótico comprobar que los docentes que trabajan con los alumnos en la enseñanza de la lectoescritura no tienen una información actualizada de las nuevas perspectivas de intervención y de la función predictiva de la conciencia

fonológica. Posiblemente una nueva línea de investigación podría ir dirigida a difundir el programa de lectoescritura a futuros docentes de manera que al término de su formación pudieran aplicar los aspectos teóricos a la práctica en su aula.

No obstante, tan importante resulta considerar las propuestas innovadoras en relación a la superación de obstáculos de aprendizaje como organizar dicha intervención dentro de planteamientos inclusivos. La inclusión escolar implica necesariamente que el contexto educativo debe dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, asumiendo una actitud aperturista que permita dar cobertura a todos los miembros de la comunidad educativa. Esa filosofía de la inclusión que está presente en muchas instituciones, no sólo debe plasmarse en un documento programático; la inclusión asumida en un centro debe implicar un cambio de actitudes así como la adopción de estrategias innovadoras que permitan reducir esas dificultades que establecen y perpetúan las diferencias entre el alumnado.

REFERENCIAS

- Aaron, P.G., Joshi, R., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J., Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent component of word recognition skill? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 89-127.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: M A.MIT Press.
- Aguilar, M., Navarro, J.I., Menacho, I., Alcalde, C., Marchena, E. y Ramiro P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura, *Psicothema*, 22, 436-442.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro Guzmán, J, Menacho, I y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education. RASE*, 23(5), 300-315.
- Albuquerque, C. (2012). Rapid naming contributions to reading and writing acquisition of European Portuguese. *Reading and Writing*, 25, 775–797
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (1989). *Mécanismes d'acquisition de la lecture: perspective cognitive. Séminaire du «recyclage inter-reseaux P.M.S»*. Bruxelles: ULB.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.
- Alegría, J., Marín, J., Carrillo, S. y Mousty, P. (2003). Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique: comparaison entre le français et l'espagnol. En M. N. Romd-hane, J.

- E. Gombert y M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives* (pp. 51-67). Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Alegría, J. y Morais, J. (1979). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de psychologie*, 47, 251-270.
- Alegría, J. y Mousty, P. (2004). Troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dysléxique. *Enfance*, 3, 259-271.
- Alegría, J., Pignot, E. y Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- Allington, R., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graf, J., Zeig, J. Zmach, C. y Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31(5), 411– 427.
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality*, 34(8), 907-922.
- Alonso, C., Gallego, D.J. y Honey, P. (2005). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alvarado, J.M., Puente, A., Fernández, P. y Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes de la adquisición de la lectura en castellano. Una aplicación del modelo lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-52.
- Álvarez, C.J., Alameda, R., y Domínguez, A. (1999). El reconocimiento de las palabras: procesamiento ortográfico y silábico. En M. de Vega y F. Cuetos (Coord.), *Psicolingüística del español* (pp. 89 - 130). Madrid: Trotta.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J.I., García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 129-140.
- Anguera, M. T. (2008). Diseños evaluativos de baja intervención. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 153-184). Madrid: Síntesis.
- Arenas, A. y Guisely, E. (2012). *Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico*. Tesis de maestría. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Arnaiz, P., Castejón, J.L. y Ruíz, M.S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectoescritura. *Revista de Investigación Educativa*, 1(20), 198-208.
- Arnaiz, P. y Bolarín, M.J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 63-85.

- Badian, N. (2000). *Prediction and Prevention of reading failure*. Baltimore, Maryland: York Press.
- Beck, I. L., y McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107, 251–273.
- Beltrán, J., López-Escribano, C. y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura: Educación Infantil y primer curso de Primaria. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva* (pp. 18-26). Actas del primer congreso nacional de lingüística clínica. Valencia. Vol. 2: Lingüística y Evaluación del Lenguaje.
- Bender, L.A. (1957). Specific Redding disability as a maturational lag. *Bulletin of the Orton Society*, 7, 9-18.
- Benvenuty, J. (1982). *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome. Incidencia de las variables extrasujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita*. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.
- Berruezo, P.P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Bilbao, A. y Oña, A. (2000). La lateralidad motora como habilidad entrenable. Efectos del aprendizaje sobre el cambio de tendencia lateral. *Revista de motricidad*, 6, 7-27.
- Bizama, M., Arancibia, B.G. y Sáez, K.S. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23(1), 81-103.
- Boehm, A. (1979). *Test de Conceptos Básicos*. Madrid: TEA.
- Bowers, P. y Muller, D. (2005). Phonological recoding and rapid orthographic learning in third-grades silent reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 203-219.
- Bowey, J., McGuigan, M. y Ruschena, A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 400-422.

- Bracken, S.S. y Fischel, J.E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development, 19*, 45-67.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of Reading backwardness. *Nature, 271*, 746-747.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature, 301*, 419-421.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1991). Phonological skills before and after learning to read. En S. A. Brady, y D. P. Shankweiler. (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp. 37-45). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brady, S.A. y Shankweiler, D.P. (Eds.). (1991). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos, 28*, 165-177.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2003). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa, 16*, 156-171.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos, 3*, 7-19.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*, 1-20.
- Breit-Smith, A., Cabell, S. Q., y Justice, L. M. (2010). Home literacy experiences and early childhood disability: a descriptive study using the National Household Education Surveys (NHES) program database. *Language, speech and hearing service in schools, 41*, 96-107.
- Bryant, P.E. y Bradley, L. (1980). Why children sometime write words which they cannot read. En U. Frith (Ed), *Cognitive Processes in Spelling* (pp.50-72). Londres: Academic Press.

- Buisán, C. (1985). *Los factores de maduración en la adquisición del acto gráfico*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Burguess, S., R., Hecht, S. A., y Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Butler, S., Marsh, H.W., Sheppard, M.J. y Sheppard, J.L. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses and data. En P.B. Gouh, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp.1-34). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caccappolo-van Vliet, E. Miozzo, M y Stern, Y. (2004). Phonological dyslexia: a test case for Reading models. *Psychological Science*, 15(9), 583-590.
- Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- Caravolas, M., Lervag, A., Defior, S., Málková, G.S., y Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24, 1398-1407.
- Carr, T.H. y Pollatsek, A. (1985). Models of Word recognition. En D. Bresner, T.G. Waller y G.E. MacKinnon (Eds), *Reading research: Advances in theory and practice* (vol 5) (pp. 2-76). New York: Academic Press.
- Carrillo, M.S. (1993). *Desarrollo de la conciencia fonológica silábica y adquisición de la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Carrillo, M.S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Carrillo, M. S., y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrillo, M.S. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológica y silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 109-116.
- Casalis, S. y Louis-Alexandre, M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 303-335.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonemas como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 245-259.

- Castejón, L., Rodríguez-Ferreiro, J. y Cuetos, F. (2013) Flexibilidad en el uso de estrategias de lectura de palabras en aprendices españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 1(36), 51-60.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. y Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools. Scientific Studies of Reading*, 32, 38-50.
- Cisternas, Y., Ceccato, R., Gil, M.D. y Marí, M.I. (2014). Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 115-122.
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1996). Evaluación de las habilidades metalingüísticas y aprendizaje de la lectura. En J.L. Rodríguez y J. Tejedor (Eds.), *Evaluación del rendimiento* (pp.125-171). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Coloma, C., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. y Silva, M. (2015). La comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con T.E.L. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-17.
- Coltheart, M. (1978). Lexical Access in simple Reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of información progressing*. Londres: Academic Press.
- Coltheart, M. (1980). Reading phonological recoding and deep dyslexia. En M. Coltheart, K.E. Patterson y J.C. Marshall (Eds), *Deep Dyslexia* (pp. 197-226). Londres: Routledge y Paul Kegan.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 15, 245-286.
- Coltheart, M. (2003). Acquired Dyslexia and the Computacional Modelling of Reading. *Comunicación en la XIII ESCOP Conference*, Granada (Spain).
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Ziegler, J. y Landong, R. (2001). DRC: a dual route cascade model of visual word recognition and reading aloud. *Psycholinguistic*, 9, 1-16.
- Compton, D.L. (2003). Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 225-239.
- Conde, J.L. y Viciano, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Aljibe.

- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cuetos, F. (2011a). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters-Kluwer.
- Cuetos, F. (2011b). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., y Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 549-568
- Darias, J.L. y Fuertes, Y.E. (2010). Algunas consideraciones sobre la lectoescritura significativa en la educación básica. *Quaderns Digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65.
- Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10963
- De la Orden, A. y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7-29.
- De la Osa, P.M. (2003). Evaluación dinámica del proceso fonológico en el inicio lector. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- De Jong, P. F. y Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. y Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460.
- Defior, S. (1999). Los determinantes cognitivos de la dificultad lectora. En F. Peñafiel, D. González y J. A. Amezcua (Coord.), *La intervención en psicopedagogía* (pp. 93-103). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Defior, S., Cary, L., y Martos, F. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23, 135-148

- Defior, S., Justicia, F. y Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74.
- Defior, S. y Serrano, F. (2005). La habilidad de escritura: palabras y composición escrita. En E. Fernández de Haro, F. Justicia y M.C. Pichardo (Eds), *Enciclopedia de Psicología evolutiva y de la Educación*. (pp. 95-126). Málaga: Aljibe.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C., Spinelli, D. y Zocolotti, P. (2005). Rapid naming, no cancellation speed or articulation rate, predicts Reading in an orthographically regular language. *Child Neuropsychology*, 11, 349-361.
- Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C. (2006). Naming speed and visual search déficits in readers with disabilities: Evidence from an orthographically regular language (Italian). *Development Neuropsychology*, 30, 885-904.
- Dikinson, D. (2011). Teacher's the diagnosis: an educational intervention for parent of children whit learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 18(3), 151-153.
- Dickinson, D., Flushaman, T. y Freiberg, J. (2009). Language Reading an classroom supports. En H. Daller, D. Malvern, P. Merea, J. Milton, B. Richards y J. Trefers-Daller (Eds), *Vocabulary studies in first and second language acquisition: The interface between theory and application* (pp.23-38). Hampshire, UK: Palgrave-McMillan
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., y Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensivity, and print knowledge among pre-school-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465-481.
- Domínguez, A.B. (1996a). El desarrollo de las habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Domínguez, A.B. (1996b). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.
- Domínguez, A.B. y Cuetos, F. (1992). Cómo prevenir algunas dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Enseñanza*, 12, 167-179.
- Dowing, J. (1963). Is a mental Age of six Essential for Reading Readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.

- Dubois, J., Hertz-Pannier, L., Cachia, A., Mangin, J. F., Le Bihan, D., y Dehaene-Lambertz, G. (2008). Structural asymmetries in the infant language and sensorimotor networks. *Cerebral Cortex*, 19(2), 414-423.
- Duff, F.J., Reen, G., Plunkett, K., y Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8(56), 848-856.
- Edfeldt, A. (1977). *Reversal Test*. Valladolid: Miñón.
- Ehri, L.C. (1991). Learning to read and spell words. En L. Rieben and C.A. Perfetti (Eds.), *Learning to Read: Basic Research and Its Implications* (pp. 57-73). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition* (pp 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read word by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L.C., Nunes, S., Willows, D., y Schuster, B. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1987a). Cipher versus cue reading: An experiment in Decoding acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 79, 3-13.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1987b). Does learning to spell help beginners learn to read Words? *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65.
- Eldredge, J.L., Quinn, B., y Butterfield, D.D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research*, 83, 201-214.
- Elliot, J., Arthurs, J. y Williams, R. (2000). Volunteer support in the primary classroom. The long-term impact of one initiative upon children's reading performance. *British Educational Research Journal*, 26, 227-245.
- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: Predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Barcelona: PPU.
- Escribano, C. (2007). The Double-Deficit Hypothesis evaluation in dyslexic Spanish children. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 319-330.
- Facoetti, A. y Molteni, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 39, 352-357.

- Fawcett, A. (2003). Review of dyslexia and literacy: Theory and practice. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 619-620.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Filho, L. (1970). *Test ABC*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Flórez, R. y Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.
- Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Flórez, R. Torrado, M.C. y Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 457-475.
- Foorman, B. R. y Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education (RASE)*, 25(1), 51- 60.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall y M. Colheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp.301-330). *Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological*. Londres: LEA.
- Frith, U. (1989). *Aspectos psicológicos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. En EE.SS.UU. Logopedia y Psicología del Lenguaje (Eds.), *La lectura* (21-31). Universidad Pontificia de Salamanca: V Simposio de las Escuelas Superiores de Psicología del Lenguaje y Logopedia.
- Frostig, M. (1984). *Test de Desarrollo de la Percepción Visual*. Madrid: TEA.
- Galera, F. (2011). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (217-261). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Galera, F. y Ruíz, M.M. (2004). El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil. En I. González Gallego (Ed), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas* (pp.161-178). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. *Congreso Internacional de lectoescritura*. Morelia (México).

- Gambrell, L., Morrow, L., y Pressley, M. (2007). *Best practices in literacy instruction* (3rd ed.). New York: Guilford.
- García, M. y Romero, A. (1985). Trastornos en el aprendizaje de la lectura y lateralización de la percepción auditiva mediante la escucha sicótica. *Anales de Pedagogía, 1*, 120-127.
- García-Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-Madruga, J.A. y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en educación secundaria. *Anuario de Psicología, 39*(1), 133-158.
- García Madruga, J.A., Gómez, I., y Carriedo, N. (2002). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. *Psicología Evolutiva II, Madrid: UNED*.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- García Sanz, M.P. y García Meseguer, M. (2012). Técnicas de análisis y recogida de información. En M.P. García Sanz y P. Martínez Clares (Coord.), *Guía práctica para la realización de trabajos de fin de Grado y trabajos de fin de Máster* (pp. 99-128). Murcia: Editum.
- García Sanz, M.P. y Morillas Pedreño, L.P. (2012). Técnicas de análisis y recogida de información. En M.P. García Sanz y P. Martínez Clares (Coord.), *Guía práctica para la realización de trabajos de fin de Grado y trabajos de fin de Máster* (pp. 129-168). Murcia: Editum.
- Gathercole, S. y Alloway, T. (2008). *Working memory and learning: A practical guide*. London: Sage Press.
- Georgiou, G., Parrila, R. y Liao, C. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*, 885-903.
- Gessell, A.L. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper y Bross.
- Geschwind, N., y Fusillo, M. (1997). Color-naming defects in association with alexia. En A. Byrne, D. Hilbert (Eds.), *Readings on color. The science of color* (pp. 261-275). Cambridge, MA: MIT.
- Gil-Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación, 350*, 301-322.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford Press.
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI, 18*(1), 303-324.

- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2004). *Lire e Comprendre: Phycologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Gomariz, M.A., Parra, J., García Sanz, M.P. Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre familia y centro educativo*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- González, M.J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- González, M.J., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44.
- González, R.M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8.
- González-Manjón, D. (2004). *Taller de comprensión de la lectura: ámbito óptimo de aplicación, 1º ciclo de la E.S.O.* Madrid: EOS.
- González-Nosti, M. y Cuetos, F. (2011). Comprensión oral. En F. Cuetos, *Neurociencia del Lenguaje* (pp.15-29). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Goswami, U. (1999). Causal connections in beginning reading: The importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 217-240.
- Goswami, U. (2001). Rhymes are important: A comment on Savage. *Journal of Research in Reading*, 24(1), 19-29.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy, and children's reading. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 49 - 63). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P.B. (1972). One Second of Reading. En H.S.R. Ruddell (Ed), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.331-358). Declaware: International Reading Asociation.
- Gough, P.B. (2002). Word recognition. En P.D. Pearson (Ed), *Handbook of reading research* (pp. 225-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gough, P.B. y Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. En L. Rieben y C.A. Perfetti (Eds), *Learning to read* (pp.47-56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P.B., Juel, C. y Griffith, P.L. (1992). Reading spelling and the orthographic cipher. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition* (pp.35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (2000). *Teaching reading in the 21st century (3rd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Greenfield, E., Storch, S. y Fischel, J.E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties. The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guevara- Benítez, Y., Rugerio, J.P., Delgado-Sánchez, U., Hermosillo-García, A. y López-Hernández, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Guzmán, R., Jiménez, J.E., Ortiz, M.R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., García, E., Díaz, A. y Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16, 442-447.
- Hall, N. R. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Hawelka, S., y Wimmer, H. (2008). Visual target detection is not impaired in dyslexic readers. *Vision Research*, 48(6), 850-852.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhe*, 14(2), 81-95.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27, 10-13.
- Hooper, S., R., Roberts, J. E., Nelson, L., Zeisel, S. y Fannin, D. K. (2010). Preschool Predictors of Narrative Writing Skills in Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 1–12.
- Hoover, W. y Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Huerta, E., y Matamala, A. (1989). Diagnóstico y tratamiento de los retrasos en lectoescritura. Descripción psicométrica de un grupo de niños desde la práctica clínica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(4), 113-128.
- Hulme, Ch., Hatcher, P. J., Nation, N., Braun, A., Adams, J. y Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than honest rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2–28.

- Humphreys, G.W. y Evett, L.J. (1985). Are there independent lexical and nonlexical routes in word processing? An evaluation of the dual-route theory of reading. *Behavioral and Brain Sciences*, 8, 689-740.
- Imberón, C. (2009). *El desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y de alfabetización emergente en el contexto de la lectura interactiva de cuentos*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Inizan, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Israel, L. (1984). Word knowledge and Word retrieval: Phonological and semántica strategies. En G.P. Wallach y K.G. Butler (Eds), *Language learning disabilities school-age children* (pp.29-57). Londres: Williams and Wilkins.
- Jagannath, P., Garrido, M.A. y González, M. (2001). *Dislexia y dificultades de lectura: una guía para maestros*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, J.E. (1996) Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Jiménez, J. E. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez, J.E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, M.R., Rodrigo, M. y Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en dislexia evolutiva. *Revista electrónica Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 127-142.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M.R. (2000a). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (2000b). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.
- Jiménez, J. E., Rodrigo, M., Ortiz, M. R. y Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Guzmán, R. y Ramírez, G. (2011). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361-386.
- Jiménez, J. E.; Venegas, E. y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y aprendizaje* 30(1), 73-86.

- Joint Committee of Standards for Educational Evaluation. (1988). *The personnel evaluation standards*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. Octava edición. España: Ediciones Dolmen.
- Juste, L. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children, 34*(4), 8-14.
- Kavanagh, J.F. y Mattingly, I.G. (Eds) (1972). *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Oxford: MIT Press.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje*. Reston: Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M., y Lynch, J.S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*, 765-778.
- King, E. (2000). Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology, 5*, 331-346.
- Kirby, J.R., Parrila, R.K. y Pfeiffer, S.L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology, 95*, 453-464.
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M. y Bradley, L. (1989). Rhyme, rhyme, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 48*, 224-245.
- Koppitz, E.M. (1976). *El test gestáltico-visomotor para los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers y Education, 55*, 24-31.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boulch, J. (1987). *Educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Lebrero, M.P. y Lebrero, M.T. (1996). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., y Niemi, P. (2005). Development of relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading, 9*, 367-399.

- Lonigan, C.J., Farver, J.M., Phillips, B.M. y Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing, 24*, 305–337.
- Lonigan, C. y Whitehurst, G. (1998). *Getting ready to read: Emergent literacy and family literacy*. National Institute of Child and Human Development (NIH), Bethesda, MD. Administration for Children and Families (DHHS), Washington, DC. Recuperado de: <http://www.dr.sbs.sunysb.edu/pubs/evenstartchapter.html>
- Lorite, J., Machuca, M. y Fernández, A. (2004). Evaluación experimental de la eficacia de un programa instructivo de transcodificación de redes fono-logomáticas para el desempeño lector en párvulos españoles. *Bordón, 56*(2), 275-288.
- Lou, M.A. (1994). *Patrones característicos del Procesamiento de la Información en lectores con discapacidad específica de lectura*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Lozano, L. y Lozano, M. (1999). Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. *Aula Abierta, 74*, 131-150.
- Lundberg, I. y Høien, T. (1991). Initial Enabling Knowledge and Skills in Reading Acquisition: Print Awareness and Phonological Segmentation. En J. Sawyer y J. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading* (pp. 73-96). New York: Springer-Verlag.
- Lundberg, Y., Olofsson, A. y Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skill in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology, 21*, 159-173.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35*(1), 13–23.
- Machuca, M. (1995). *Lateralidad hemisférica y dominios lecto-escritores. La hipótesis de Orton revisada*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- MacLean, M., Bryant, P.E. y Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 255-282.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology, 43*, 1497-1512.
- Manis, F. R., Doi, L. M. y Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 325–333.

- Manis, F.R., Seidenberg, M.S., y Doi, L.M. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 129-158.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37(1), 1-24.
- Márquez, J. y De la Osa, P. (2003). *Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector*. *Anuario de Psicología*, 34(3), 357- 370.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. y Desberg, P. (1981). The development of strategies in spelling. En U. Frith, *Cognitive processes in spelling* (pp.339-353). London: Academia Press.
- Marulis, L.M. y Neuman, S.B. (2013). How vocabulary Interventions Affect Young children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262.
- Mayer, R.E. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson.
- Mayolas, M.C. (2011). Valoración de la lateralidad y su evolución en el periodo de dos años. *Movimiento humano*, 1, 27-41.
- Mayolas, M.C., Villarroya, A. y Reverter J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apunts: Educación física y deportes*, 101, 28-38.
- Metsala, J., Stavrinos, D. y Walley, A. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30,101-121.
- Mitchell, D.C. (1982). *The process of Reading: a Cognitive Analisis of Fluent Reading and Learning to Read*. Nueva York: Chichester Wiley.
- Moje, E.B., Dillon, D.R. y O'Brien, D.G. (2000). Re-examining the roles of learner, the text, and the context in secondary literacy. *Journal of Educational Research*, 93, 165-180.
- Monfort, M. y Juarez, A. (1989). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. y Alegría, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J., Castro, S.L., y Kolinsky, R. (1991). La reconnaissance des mots chez les adultes illettrés. En R. Kolinsky, J. Morais y J. Segui (Eds.), *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive* (pp. 59-80). Paris: Presse Universitaires de France.

- Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales*. Tesis doctoral. Universidad Internacional de la Rioja.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. y Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*(3), 185-200.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington: National Institute for Literacy.
- Nettle, D. (2003). Hand laterality and cognitive ability: A multiple regression approach. *Brain and Cognition, 52*(3) 390-98.
- Neuman, S.B. y Roskos, K. (2005). Whatever Happened to Developmentally Appropriate Practice in Early Literacy? *Beyond the journal*.
Recuperado de <http://www.journal.naeyc.org/btj/200507/02Neuman.pdf>
- Núñez, M.P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla, 18*, 72-92.
- Ortiz, R. y Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje, 24*, 215-231.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.
- Palomares, A. (1998). *Educación Especial y Atención a la Diversidad*. Albacete: L. Universidad
- Parra, J., Gomaríz, M.A. y Sánchez-López, C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 177-192. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588607.pdf
- Parrila, R., Kirby, J. y McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awarenesses: Longitudinal predictors of early Reading development? *Scientific Studies of Reading, 8*, 3-26.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., y Tressoldi, P.E. (1993). Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology in Education, 8*, 247-258.
- Pérez, M.D. y González, M.J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 24*, 2-15.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. Cambridge: England: Oxford University Press.

- Perfetti, C.A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En R.I. Rieben y C.A. Perfetti (Eds), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 33-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*, 357-383.
- Perfetti, C.A., Beck, I. y Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merril-Palmer Quarterly, 33*, 283-319.
- Perfetti, C.A. y Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbro y P. Reitsma (Eds.), *Precursor of functional Psychology* (pp. 189-213). Amsterdam: John Benjamins.
- Pinker, S. (2001) Language Acquisition. En L. Gleitman, D. Osherson y M. Liberman (Eds), *An Invitation To Cognitive Science, 1. Language* (pp 1-41). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Protopapas, A., Simos, P. Sideridis, G., y Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: a confirmatory factor analysis. *Reading Psychology, 33*, 217-240.
- Puente, A., Jiménez, V., y Llopis, C. (2012). *Silvia explora estrategias metacognitivas*. Madrid, España: CEPE.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Puolakano, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P.H.T. y Poikkeus, A. M. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of Reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 923-931.
- Ramos, J.L. (2004). Enseñar a leer a alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. Madrid. *Revista Iberoamericana de educación, 34*, 201-206.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)*. Madrid: EOS
- Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D. y Seidenberg, M.S. (2002). How should reading be taught? *Scientific American, 286*, 84-91.
- Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989). *The psychology of Reading*. New Jersey: Prentice Hall.
- Recart-Herrera, M.I., Mathiesen-De Gregori, M.E. y Herrera-Garbarini, M.O. (2005). Familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educativos, 7*, 105- 123.

- Reynoso-Alcántara, V., Bernal, J., Silva-Pereyra, J.S., Rodríguez, M., Yáñez, G., Fernández, T. y Del Río, Y. (2010). Procesamiento fonológico y léxico en niños lectores de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 413-425.
- Rincón, M. y Pérez, J. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en niños de 5-7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. *Revista Areté*. 9, 140-150.
- Rius, M.D. (1987). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Seco Olea.
- Robledo, P. y García, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rodríguez-Ferreiro, J. y Cuetos, F. (2011). Producción oral. En F. Cuetos, *Neurociencia del Lenguaje* (pp.31-45). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Romero, R., Torrado, M. y Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Rev. Latinoamericana Psicológica*, 38(3), 457-475.
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). *Predictores neuropsicológicos de la lectura en español*. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Roskos, K., Ergul, C., Bryan, T., Burstein, K., Christie, J., y Han, M. (2008). Who's learning what words and how fast? Preschoolers' vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 275–290.
- Roth, F.P., Speece, D.L., y Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259-272.
- Rouibah, A. (2001). *Entendre à lire*. Grenoble: Presse Universitaires.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rugiero, J.P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Ocnos*, 13, 25-42.
- Ruiz, M.S. (2000). La lecto-escritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas en el segundo ciclo de Educación Infantil. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sanmillán, M.I., Gil, M.D., Ceccato, R., Cano, M.C. y Cisternas, Y. (2012). Los hábitos lectores familiares en el inicio de la lectura. RAN y otros procesos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 185-194.
- Saracho, O. N. y Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1379-1389.

- Savage, R. (2001). A re-evaluation of the evidence for orthographic analogies: A reply to Goswami (1999). *Journal of Research in Reading*, 24(1), 1-18.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). New York, NY: Guilford.
- Scarborough, H.S. (2002) Connecting early language and literacy to later Redding disabilities: evidence, theory and practice. En S. N. Coman y D.K. Dikinson (Eds), *Handbook for research in Early Literacy* (pp.97-110). New York: Guilford Press.
- Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., y Foorman, B.R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Schneider, W., Roth, E. y Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295.
- Scott, R. (1968). Perceptual readiness as a predictor of success in Redding. *Reading Teacher*, 22(1), 36-39.
- Sebastián, E. y Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de Psicología*, 60, 79-94.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81- 94). México: Trillas.
- Seidenberg, M.S. (1985). The time course of phonological code activation in two writing systems. *Cognition*, 19, 1-30.
- Seidenberg, M.S. y McClelland, J.L. (1989). A distributed developmental model of Word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sellés, P. (2008). Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6). Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3-14.
- Senechal, M. y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

- Sénechal, M, Lefevre, J. Smith-Chant y Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of experimental Child Psychology*, 39(5), 439-460.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Seymour, P. (1990). Developmental dyslexia. En M. Eysenck (Ed.), *Cognitive Psychology: An international review* (pp. 949-964). Chinchester, England: Wiley.
- Seymour, P. (1994). Variability in dyslexia. En Ch. Hulme y M. Snowling (Eds), *Reading development and dyslexia* (pp. 65-85). Londres: Whurr.
- Seymour, P. (1997). Foundations of orthographic development. En C. Perfetti, L. Rieben y M. Fayol (Eds), *Learning to Spell* (pp.319-338). Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- Seymour, P. (1999). Cognitive architecture of early reading. En I. Lundberg, F.E. Tonnessen e I. Austad (Eds), *Dyslexia: advances in theory and practice* (pp. 59-74). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Seymour, P. (2007). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En M. Snowling y C. Hulme, *The science of Reading a Handbook* (pp. 9-20). USA: Blackwell Publishing.
- Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Seymour, P. y Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.
- Shanahan, T. (2004). Overcoming the dominance of communication: Writing to think and to learn. In T. L. Jetton y J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 59-74). New York: Guilford Press.
- Shantil, E. y Share, D. (2003) Cognitive antecedent of early reading ability: a test of the modularity hypothesis. *Journal of experimental Child Psychology*, 86, 1-31.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-289.
- Share, D. L. y Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57.
- Showman, M., y Ahissar, M. (2006). Isolating the impact of visual perception on dyslexic's reading ability. *Vision Research*, 46, 3514-3525.

- Siegel, L. (2003). Basic cognitive processes and reading disabilities. En H.L. Swanson, K.R. Harris y S. Grahan (Eds), *Handbook of learning disabilities* (pp.158-181). New York: Guilford Press.
- Skibbea, S., Connorb, C., Morrisonc, J. y Jewkesd, A. (2010). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49.
- Slavin, R.E. y Cheung, A. (2003) *Effective Reading Programs for English Language Learners: a Best-Evidence Synthesis*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk: CRESPAR/Johns Hopkins University.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE Universidad de Barcelona: Graó.
- Sprugevica I. y Hoiem T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergartens. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 16, 159-177.
- Stahl, S. y Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stahl, S. y Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.
- Stanovich, K. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et d'apprentissage de la lecture. En L. Rieben y Ch. Perfetti (Eds.), *Textes de base en psychologie. L'apprenti lecteur* (pp. 43-59). Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé
- Stanovich, K.E y Cunningham, A.E. (2004). Inferences from correlational data: Exploring associations with reading experience. En N. Duke y M. Mallete (Eds.), *Literacy research methodologies* (pp.28-45). New York: Guilford
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18(3), 151-153.
- Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Stuartt, M. y Coltheart, M. (1988): Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Suárez, A., Moreno, J.M. y Godoy, M.J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa-efecto. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1, 1-18.

- Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77–89.
- Sulzby, E., Teale, W. H. y Kamberlis G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. En D. Strickland y L. Morrow (Eds), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 63-79). Newark: International Reading Association.
- Swartz, S.L., Shook, R.E. y Klein, A.R (2000). California Early Literacy Learning. Redlaus, CA: Fundación for California Early Literacy Learning.
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: a randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology* 78(3), 435-55.
- Tapia, V. y Luna, J.A. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología (on line)*, 11(1), 37-68.
- Tarleton, R. y Ward, L. (2005). Changes and choices: finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 70-76.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Graó
- Templeton, S., y Bear, D.R. (Eds.). (1992). *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A memorial Festschrift for Edmund H. Henderson*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thomson, J. y Hogan, T. (2009). Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methodologies. Epilogue Special Edition “Advances in the Early Detection of Reading Risk”. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 383–386.
- Torppa, M., Lyytinen, M., Erskine, J., Eklund, K. y Lyytinen, H. (2010). Language Development, Literacy Skills, and Predictive Connections to Reading in Finnish Children With and Without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308-321.
- Treiman, R. (2004). Phonology and spelling. In P. Bryant y T. Nunes (Eds.), *Handbook of children’s literacy* (pp. 54–76). Dordrecht: Kluwer.
- Tunmer, W.E. y Rohl, M. (1991). Phonological awareness and Redding acquisition. En D.J. Sawyer y B.J. Fox (Eds), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag.

- Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Educar em Revista*, 38, 19-42.
- Vadasy, P.F. y Sanders, E.A. (2008). Repeated reading intervention: outcomes and interaction with reader's skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272-290.
- Valle-Arroyo, F. (1996). Dual route models in Spanish: developmental and neuropsychological data. En M. Carreiras, J. García-Albea y N. Sebastián (Eds), *Language processing in Spanish* (pp. 89-118). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.
- Van den Bos, K.P., Zijlstra, B.H.J. y Spelberg, H.C. (2002). Life-Span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and picture-objects, and Word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 6, 25-49.
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 87-98.
- Vellutino, F.R. (1982). Theoretical issues in the study of word recognition: the unit of perception controversy reexamined. En S. Rosemberg (Ed), *Handbook of Applied Psycholinguistics* (pp.33-197). Londres: The Guilford Press.
- Vellutino, F.R., Tunmer, W.E., Jaccard, J.J., y Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32.
- Vieiro, P. y Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Educación.
- Villalón, M., Bravo, L. y Orellana, E. (2003). Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: Un proceso de influencia recíproca. *Pensamiento Educativo* 32, (90-106).
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role the Adquisition of Reading Skill. *Phychological Bulletin*, 101(2), 212.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2001). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development* (pp.11-29). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2003). *Get Ready to Read. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, y Resources*. New York: National Center for Learning Disabilities.

- Wigfield, A. y Asher, S. R. (2002). Social and motivational influences on reading. En P. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 423-452). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wise, J., Pae, H., Wolfe, C., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. y Wolf, M. (2008). Phonological awareness and rapid naming skills of children with reading disabilities and children with reading disabilities who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research y Practice, 23*, 125-136.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Wolf, M., Vellutino, F. y Gleason, J.B. (2000). Una explicación psicolingüística de la lectura. En J.B. Gleason y N. Bernstein (Eds), *Psicolingüística* (pp. 433-468). Madrid. McGraw-Hill.
- Yaden, D., Rowe, D., y MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 425-454). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 23*, 159-177.
- Ziegler, J.C., Pech-Georgel, C., Dufau, S., y Grainger, J. (2010). Rapid processing of letters, digits, and symbols: What purely visual-attentional deficit in developmental dyslexia? *Developmental Science, 13*(4), F8-F14.
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Pace, E., Gasperini, F., Judica, A. y Spinelli, D. (2005). Word length effect in early Reading and in developmental dyslexia. *Brain and Language, 93*, 369-373.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA LECTOESCRITURA¹

A continuación se presentan una serie de ítems en relación con el diseño del programa de acceso a la lectoescritura. Responda sinceramente a cada uno de ellos, a partir de la siguiente interpretación de la escala:

1. Totalmente en desacuerdo con la proposición
2. En desacuerdo con la proposición
3. Algo de acuerdo con la proposición
4. De acuerdo con la proposición
5. Totalmente de acuerdo con la proposición

No contestar los ítems cuya respuesta se desconozca

DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA				
UTILIDAD	1. En el diseño del programa se ha contado con la opinión de todos los profesionales de la etapa de Educación Primaria.	1	2	3	4	5
	2. En el centro existen alumnos que no han adquirido la lectoescritura	1	2	3	4	5
	3. Los contenidos del programa responden a las carencias lectoescritoras de determinados alumnos	1	2	3	4	5
	4. Las intervenciones a realizar por los distintos responsables del programa son adecuadas a sus competencias	1	2	3	4	5
	5. El programa puede implementarse en otros contextos con semejantes características	1	2	3	4	5
	6. El programa puede dar cobertura a las necesidades de otro grupo de alumnado con semejantes carencias	1	2	3	4	5
	7. Los contenidos del programa son relevantes y actuales	1	2	3	4	5
	8. Las actividades seleccionadas se ajustan a las necesidades del alumnado	1	2	3	4	5
	9. El programa permite reajustarse a los ritmos de aprendizaje del alumnado	1	2	3	4	5
	10. Los instrumentos de evaluación permiten evaluar cada una de las fases del desarrollo del programa	1	2	3	4	5
	11. El contenido del programa tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.	1	2	3	4	5
ESTRUCTURA	12. El programa está bien fundamentado teóricamente	1	2	3	4	5
	13. Los objetivos generales y específicos están recogidos en el programa	1	2	3	4	5
	14. Los destinatarios del programa han sido descritos	1	2	3	4	5
	15. El programa está organizado secuencialmente de manera correcta permitiendo su implementación y seguimiento	1	2	3	4	5
	16. Los contenidos seleccionados se ajustan a las características del alumnado	1	2	3	4	5
	17. Las actividades están relacionadas con los objetivos	1	2	3	4	5

¹ A cumplimentar por los docentes y por la especialista en Pedagogía Terapéutica.

	de trabajo previsto					
	18. Los recursos materiales y humanos se encaminan al desarrollo de los contenidos	1	2	3	4	5
	19. Existe relación entre todos los elementos que componen el programa	1	2	3	4	5
	20. El programa contempla distintos momentos de la evaluación	1	2	3	4	5
	21. El programa parte de un análisis previo de necesidades	1	2	3	4	5
	22. Los objetivos planteados dan respuesta a las necesidades detectada	1	2	3	4	5
VIABILIDAD	23. En el centro existen docentes que aprueban la implementación del programa	1	2	3	4	5
	24. Los recursos e infraestructuras son adecuadas y suficientes	1	2	3	4	5
	25. El tiempo destinado a la implementación del programa parece suficiente.	1	2	3	4	5
	26. La distribución temporal en cada fase durante la implementación del programa es adecuada.	1	2	3	4	5
	27. El centro educativo acepta el programa como estrategia de mejora de la intervención educativa.	1	2	3	4	5
	28. En el centro educativo existen profesionales dispuestos a participar en el programa.	1	2	3	4	5
	29. El programa cuenta con la colaboración de agentes externos al centro educativo	1	2	3	4	5
	30. El centro educativo facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.	1	2	3	4	5
	31. El centro educativo subvenciona algunas de las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación de programa.	1	2	3	4	5
32. Señale por favor, qué añadiría, quitaría o modificaría para mejorar el diseño del programa de acceso a la lectoescritura.						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2

CUESTIONARIO SOBRE LA SITUACIÓN, ACTITUD Y CONDUCTA DEL NIÑO/A EN EL HOGAR²

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

Este cuestionario permite recoger una fuente valiosa de información que nos ayudará a seleccionar las intervenciones más adecuadas con el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, le agradecemos que haya aceptado dedicar unos minutos a completar el cuestionario.

Por favor, responda las preguntas de cada bloque teniendo en cuenta las instrucciones indicadas para cada uno.

BLOQUE 1. DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A Y DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	
<p>A continuación se presentan varias preguntas relativas a los datos personales del alumnado sobre aspectos relacionados con nuestra actuación y actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se consideran muy útiles a la hora de ajustar la intervención con el alumno y proporcionar las modificaciones y ajustes en nuestra intervención para el logro de los objetivos propuestos.</p> <p>Por favor, conteste a cada una de las preguntas de manera breve y sincera.</p>	
1.1 DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A	
Nombre y apellidos:	
Fecha de nacimiento:	Edad:
Curso:	Tutor/a:
Diagnóstico del alumno/a	
Valoración pedagógica del alumno/a	
Adaptaciones y/o intervenciones llevadas a cabo con el alumno/a	
Observaciones	

² A cumplimentar por el tutor/a y por la especialista en PT conjuntamente

1.2 PROCESO DE APRENDIZAJE
1.2.1 ¿El alumno/a lleva el ritmo de su grupo de aula? ____
1.2.2 En caso negativo, ¿cuánto desfase considera que lleva con respecto a su?
1.2.3 Detalle a qué es debido ese desfase curricular.
1.2.4 ¿Intenta llevar el ritmo de su grupo de aula? _____
1.2.5 En caso afirmativo: Especifique el tipo de estrategias utilizadas para adquirir los contenidos trabajados en el aula.
1.2.6 ¿Ese problema es subsanable? ____
1.2.7 En caso afirmativo, especifique las estrategias o intervención adecuadas.
1.2.8 En caso negativo, describa la actitud que manifiesta y a qué cree que es debida.
1.2.9 Con respecto al proceso de aprendizaje, el alumno/a ¿obtiene éxito en la elaboración de las tareas? _____
1.2.10 En caso negativo, explique la causa.
1.2.11 ¿Se organiza algún tipo de estrategia/metodología específica para minimizar el problema? _____
1.2.12 En caso afirmativo, detalle de manera exhaustiva dicha estrategia/metodología
1.2.13 Especifique la forma cómo responde el discente ante el éxito con la tarea.
1.2.14 Describa la forma como responde el alumno/a ante el fracaso con la tarea.
1.2.15 Puntualice cómo afronta las nuevas situaciones: con confianza, turbación, motivación, indefensión, otros _____
1.2.16 Justifique la respuesta.
1.2.17 ¿Se muestra satisfecho/a con los resultados académicos? _____
1.2.18 Justifique la respuesta.
1.2.19 ¿Qué actitud adopta ante la tarea? _____
1.2.20 Justifique la respuesta.
1.2.21 ¿Qué actitud muestra ante el tutor/a? _____
1.2.22 Justifique la respuesta.
1.2.23 ¿Muestra interés por aprender? _____
1.2.24 Justifique la respuesta, especificando la actitud y conducta que muestra el alumno/a en el aula.
Observaciones

BLOQUE 2. ACTITUD Y CONDUCTA EN EL AULA

A continuación se presentan varias preguntas relativas a la actitud y conducta que lleva a cabo el alumno/a en el aula, tanto en tareas individuales como en las grupales y que será información pertinente a la hora de diseñar estrategias de intervención en el aula. Por favor, conteste de manera breve y sincera

2.1 ACTITUD Y CONDUCTA EN EL AULA

2.1.1 Describa, de manera general, la conducta que muestra el alumno/a en el aula ordinaria.

2.1.2 ¿Su actitud dificulta la dinámica del aula?_____ En caso afirmativo, describa dicha conducta.

2.1.3 Describa las actuaciones que como docente lleva a cabo para solucionar ese comportamiento.

2.1.4 ¿Se relaciona con todos o la mayoría de sus compañeros de aula?_____

2.1.5 En caso afirmativo, describa el tipo de relación que mantiene con ellos.

2.1.6 En caso negativo, describa su conducta.

2.1.7 ¿Pertenece a algún grupo de amigos?_____

2.1.8 En caso afirmativo, describa como interactúa con ellos.

2.1.9 En caso negativo, concrete la conducta que lleva a cabo en el aula

2.1.10 ¿Se siente integrado/a en el aula? _____

2.1.11 En caso afirmativo, detalle las conductas por las cuales podemos inferir que el alumno/a se siente integrado/a en el aula.

2.1.12 ¿Muestra interés por hacer amigos/as o introducirse en algún grupo de referencia? _____

2.1.13 En caso afirmativo, detalle las estrategias que desarrolla.

2.1.14 En caso negativo, concrete a qué es debido.

2.1.15 ¿Se muestra satisfecho/a con sus amistades?_____

2.1.16 Justifique su respuesta.

2.1.17 En el aula, ¿es ayudado/a por el resto de sus compañeros/as?_____

2.1.18 En caso negativo, a qué cree que es debido.

2.1.19 ¿Comparte objetos con sus compañeros/as?_____

2.1.20 En caso afirmativo, concrete la forma en que lo hace.

2.1.21 En caso negativo, describa a qué es debido.

2.1.22 ¿Respeto los objetos de uso común?_____

2.1.23 En caso negativo, describa su conducta y detalle dicho comportamiento.

2.1.24 ¿Es ordenado/a con sus cosas personales y con las de los otros compañeros/as? _____

2.1.25 En caso negativo, pormenore su conducta y precise las posibles causas de dicho comportamiento.

2.1.26 ¿Es subsanable el problema anterior? _____

2.1.27 En caso afirmativo, detalle la manera de subsanarlo.

2.1.28 ¿Le gusta acabar las tareas? _____

2.1.29 Justifique la respuesta.

2.1.30 ¿Participa con agrado en la resolución de las tareas? _____

2.1.31 Justifique la respuesta.

2.1.32 ¿Hace propuestas en las tareas de grupo? _____

2.1.33 Justifique la respuesta.

2.1.34 Es curioso/a, le gusta hacer preguntas, le gusta explorar... _____

2.1.35 En caso negativo, ¿a qué cree que es debido?

2.1.36 En caso afirmativo, especifique la conducta desarrollada.

2.1.37 ¿Busca la aprobación del docente? _____

2.1.38 Justifique su respuesta.

2.1.39 ¿Ante las actividades o situaciones que ofrecen dificultad, actúa con autonomía? _____

2.1.40 En caso negativo, pormenore las estrategias se llevan a cabo para favorecer el proceso de aprendizaje.

2.1.41 ¿Pide ser ayudado/a? _____

2.1.42 Justifique la respuesta.

2.1.43 ¿Evita ser ayudado/a? _____

2.1.44 Justifique la respuesta.

2.1.44 ¿Muestra agrado al acudir al aula de apoyo para recibir intervención individual? _____

2.1.45 En caso negativo, describa su actitud y conducta.

Observaciones

2.2 HÁBITOS Y CONDUCTAS EN ACTIVIDADES GRUPALES EN EL AULA

- 2.2.1 ¿Participa con agrado en las actividades realizadas en el aula ordinaria? ____
- 2.2.2 Justifique la respuesta.
- 2.2.3 Participa de manera espontánea en actividades que se desarrollan en el aula específica. _____
- 2.2.4 Justifique la respuesta.
- 2.2.5 Detalle la conducta desarrollada en las actividades.
- 2.2.6 ¿Respetas las reglas de la actividad? _____
- 2.2.7 En caso negativo, concrete el comportamiento y precise qué cree que es debido.
- 2.2.8 ¿Es capaz de entender los criterios de la actividad y actuar teniéndolas en cuenta? _____
- 2.2.9 En caso negativo, ¿utiliza algún recurso/técnica/dinámica para subsanar el problema? _____
- 2.2.10 En caso afirmativo, por favor describa de manera pormenorizada dicha estrategia/técnica/dinámica.
- 2.2.11 En caso negativo, precise a qué cree que es debido.
- 2.2.12 ¿Disfruta y participa en las actividades grupales diseñadas en el aula? _____
- 2.2.13 Justifique la respuesta y concrete comportamientos/conductas que corroboren su respuesta.
- 2.2.14 ¿Hace apreciaciones hacia la tarea aportando comentarios a la actividad? _____
- 2.2.15 En caso afirmativo, describa de manera pormenorizada dichas aportaciones.
- 2.2.16 En caso negativo, especifique cuál puede ser la causa.
- 2.2.17 ¿Se lleva a cabo en el aula algún tipo de intervención para subsanar el problema? _____
- 2.2.18 Justifique su respuesta.
- 2.2.19 ¿En actividades de aula, espera su turno? _____
- 2.2.20 En caso negativo, describa la conducta del alumno/a y detalle si se lleva algún tipo de actuación para resolver el problema.
- 2.2.21 ¿Cómo le afecta la calificación negativa en la tarea? _____
- 2.2.22 Precise el comportamiento del alumno/a.
- 2.2.23 ¿Resuelve un desacuerdo o diferencia de opinión recurriendo a la agresión (verbal o física), a la introversión/aislamiento, al diálogo? _____
- 2.2.24 Especifique de manera pormenorizada la conducta del alumno/a.

<p>2.2.25 ¿Le/la buscan los demás compañeros/as de clase para incluirlo/a en el grupo de trabajo? _____</p> <p>2.2.26 Describa el comportamiento de los compañeros/as en función de la respuesta.</p>
<p>Observaciones</p>
<p>BLOQUE 3. ACTITUD Y CONDUCTA EN SITUACIONES DE JUEGO A continuación se presentan varias preguntas relativas a la actitud y conducta que lleva a cabo el alumno/a en situaciones de juego espontáneo o dirigido. Esta información será pertinente a la hora de diseñar estrategias de intervención dentro y fuera del aula. Por favor, conteste de manera breve y sincera.</p>
<p>3.1 HÁBITOS Y CONDUCTAS EN EL JUEGO</p> <p>3.1.1 ¿Participa con agrado en actividades lúdicas con su grupo de aula? _____</p> <p>3.1.2 Justifique la respuesta.</p> <p>3.1.3 Concrete la conducta que desarrolla el alumno/a durante el juego.</p> <p>3.1.4 ¿Respetar las reglas del juego? _____</p> <p>3.1.5 En caso negativo, detalle su comportamiento y a qué cree que es debido.</p> <p>3.1.6 ¿Es capaz de aprender las reglas del juego y actuar teniéndolas en cuenta? _____</p> <p>3.1.7 En caso negativo, establezca su causa.</p> <p>3.1.8 Describa las actuaciones llevadas a cabo con el/la alumno/a para subsanar ese problema.</p> <p>3.1.9 ¿Hace apreciaciones o aporta comentarios enriquecedores acerca del juego? _____</p> <p>3.1.10 En caso afirmativo, enumere dichas aportaciones.</p> <p>3.1.11 En caso negativo, ¿a qué cree que es debido?</p> <p>3.1.12 Durante el juego ¿acepta perder de forma amistosa? _____</p> <p>3.1.13 Describa su comportamiento.</p> <p>3.1.14 En el juego describa cómo resuelve las diferencias de opinión entre compañeros/as.</p> <p>3.1.15 En situaciones de juego espontáneo ¿es aceptado/a en el grupo por el resto de los compañeros/as? _____</p> <p>3.1.16 Concrete los comportamientos del alumno/a y del resto del grupo</p>

<p>3.1.17 ¿Le/la buscan los compañeros/as de clase para completar el grupo de juegos? _____</p> <p>3.1.18 Describa el comportamiento en función de la respuesta.</p> <p>3.1.19 ¿Utiliza el juego como estrategia para comunicarse? _____</p> <p>3.1.20 Justifique la repuesta y detalle de manera pormenorizada su comportamiento.</p> <p>3.1.21 ¿Utiliza el juego como competición? _____</p> <p>3.1.22 Justifique la respuesta.</p> <p>3.1.23 ¿Aplica en situaciones de juego algunos conceptos (espaciales, de cantidad, longitud...) trabajados en el aula? _____</p> <p>3.1.24 Justifique la respuesta.</p> <p>3.1.25 ¿Desarrolla durante las situaciones de juego, mecanismos para resolver algún problema en la interacción con los miembros de su grupo? _____</p> <p>3.1.26 Justifique la respuesta.</p>
Observaciones

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3

CUESTIONARIO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO/A EN EL CENTRO EDUCATIVO³

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

Este cuestionario permite recoger una fuente valiosa de información que nos ayudará a seleccionar las intervenciones más adecuadas con su hijo/a en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, le agradecemos que haya aceptado dedicar unos minutos a completar el cuestionario.

A continuación se presentan varias preguntas relativas a datos personales, familiares, de escolarización, de hábitos de salud e higiene, convivencia y actitud ante el juego y de rendimiento académico. Por favor, responda a cada una de ellas de manera breve y sincera.

BLOQUE 1. DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y DE ESCOLARIZACIÓN	
1.1 DATOS PERSONALES Y FAMILIARES DEL ALUMNO/A	
Nombre y apellidos:	
Fecha de nacimiento:	Edad:
Domicilio:	
Población:	Teléfonos de contacto:
Nombre del padre:	
Edad: Estudios:	
Profesión:	Lugar de trabajo:
Nombre de la madre:	
Edad: Estudios:	
Profesión:	Lugar de trabajo:
Número de hermanos: Edades:	
Estudios que cursan o trabajo:	Lugar que ocupa entre ellos:
Otros familiares/personas que viven en la casa:	
1.2 DATOS DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNO/A	
1.1 ¿A qué edad comenzó la Educación Infantil? _____	
1.2 ¿En qué centro(s) estuvo escolarizado/a?	
1.3 ¿Asistió con regularidad a las clases? _____	
1.4 En caso negativo, precise a qué fue debido.	
1.5 Durante su estancia ¿tuvo algún problema de adaptación? _____	
1.6 En caso afirmativo, describa dichos problemas y detalle el comportamiento de su	

³ A cumplimentar por los padres y madres del alumnado.

hijo/a.				
1.7 En el/los centro/s educativo/s ¿tenía usted información exacta sobre la actuación individual con el niño/a? _____				
1.8 En caso afirmativo, concrete dicha actuación.				
1.9 El/la niño/a ¿recibió atención psicopedagógica fuera del centro escolar? _____				
1.10 En caso afirmativo, describa el tipo de atención y establezca los resultados que está obteniendo.				
1.11 Actualmente ¿recibe alguna ayuda psicopedagógica o logopédica? _____				
1.12 Comente el tipo de actuación recibida.				
BLOQUE 2. SALUD Y HÁBITOS DE HIGIENE				
2.1 HÁBITOS DE SALUD				
2.1.1 ¿El/la niño/a padece alguna enfermedad o problema importantes a tener en cuenta? _____				
2.1.2 En caso afirmativo, describa de manera exhaustiva el problema que padece.				
2.1.3 Dicha enfermedad o problema ¿cree que puede influir en su rendimiento académico? _____				
2.1.4 En caso afirmativo, establezca de qué manera.				
Responda a cada ítem en relación a la salud de su hijo/a a partir de la siguiente interpretación:				
1: Nunca				
2: A veces				
3: Bastante				
4: Siempre				
2.1.5 Identifica estados de salud y sabe explicar los síntomas.	1	2	3	4
2.1.6 Comprende la necesidad de tomar determinada medicación cuando está enfermo/a como medida para sanar.	1	2	3	4
2.1.7 Valora la importancia de determinados productos en la dieta como elementos para mantener una buena salud.	1	2	3	4
2.1.8 Relaciona distintos menús con el momento del día, conociendo su importancia.	1	2	3	4
2.1.9 Identifica alimentos y bebidas que son perjudiciales para su salud y evita su consumo.	1	2	3	4
2.1.10 Identifica productos que no son comestibles o son tóxicos y evita su consumo.	1	2	3	4
2.1.11 Identifica actos de las personas que tienen riesgo para la salud como tirar papeles, botellas, comida, excrementos, vidrios rotos...en parques o jardines.	1	2	3	4
2.1.12 Identifica las señales de prohibición en los parques y jardines y las cumple.	1	2	3	4
2.1.13 Evalúa los riesgos en los juegos en los parques o patios.				

2.1.14 Identifica fuentes potenciales de peligro (enchufes, medicamentos, ventanas, fuegos...) y evita el contacto.	1	2	3	4
2.1.15 Hace uso correcto de los espacios comunes, conociendo y asumiendo sus propios límites tanto dentro de la casa como fuera.	1	2	3	4
2.1.16 Conoce números de teléfono de urgencia, sabe dónde buscarlos o pedir ayuda.	1	2	3	4
2.1.17 Conoce en caídas o accidentes sin gravedad algunas medidas básicas de primeros auxilios.	1	2	3	4
2.1.18 Circula adecuadamente por la calle.	1	2	3	4
2.1.19 Interpreta las señales de circulación y guarda su cumplimiento.	1	2	3	4
Observaciones.				
2.2 HÁBITOS DE HIGIENE				
<p>Responda a cada ítem en relación con los hábitos de higiene de su hijo/a, a partir de la siguiente interpretación:</p> <p>1: Nunca 2: A veces 3: Bastante 4: Siempre</p>				
2.2.1 Mantiene la correcta higiene corporal duchándose de manera autónoma.	1	2	3	4
2.2.2 Se lava las manos después de ir al baño y antes de las comidas.	1	2	3	4
2.2.3 Se lava los dientes de manera autónoma después de cada comida.	1	2	3	4
2.2.4 Valora la importancia del cambio de ropa cuando está sucia y la ropa interior a diario.	1	2	3	4
2.2.5 Adquiere hábitos higiénicos adecuados referidos a la alimentación y evacuación.	1	2	3	4
2.2.6 Usa correctamente los cubiertos y cumple las normas de educación en la mesa.	1	2	3	4
2.2.7 Come de manera autónoma.	1	2	3	4
2.2.8 Mantiene limpia y ordenada su habitación.	1	2	3	4
2.2.9 Es cuidadoso/a con la limpieza de los espacios comunes en la casa.	1	2	3	4
2.2.10 Duerme solo/a en su habitación.	1	2	3	4
2.2.11 Controla esfínteres durante el día.	1	2	3	4
2.2.12 Controla esfínteres durante la noche.	1	2	3	4
2.2.13 Tiene habilidad en la realización de actividades de higiene personal.	1	2	3	4
Observaciones.				
BLOQUE 3. CONVIVENCIA Y ACTITUD ANTE EL JUEGO				
3.1 CONVIVENCIA				
<p>Responda a cada pregunta en relación con los hábitos de convivencia en casa de su hijo/a y en su entorno más cercano, a partir de la siguiente interpretación:</p> <p>1: Nunca 2: A veces 3: Bastante 4: Siempre</p>				
3.1.1 Convive y se relaciona de manera correcta con los padres	1	2	3	4
3.1.2 Convive y se relaciona de manera correcta con sus hermanos, vecinos...	1	2	3	4
3.1.3 Obedece las normas de casa sin oponer resistencia	1	2	3	4

3.1.4 En caso incumplimiento de normas, se le aplica la sanción correspondiente	1	2	3	4
3.1.5 Comprende la importancia de la sanción ante el incumplimiento de las normas	1	2	3	4
3.1.6 Controla su impulsividad evitando conductas agresivas	1	2	3	4
3.1.7 Mantiene una conducta correcta en espacios comunes sin ocasionar problemas	1	2	3	4
3.1.8 Ayuda en las tareas de casa	1	2	3	4
3.1.9 Se planifica el horario para realizar las tareas de clase	1	2	3	4
3.1.10 Establece relaciones cordiales con la vecindad	1	2	3	4
3.1.11 Sus compañeros/as le/la llaman cuando está enfermo/a	1	2	3	4
3.1.12 Le/la llaman o llama a sus compañeros/as cuando tiene alguna duda sobre las tareas de clase	1	2	3	4
Observaciones				
3.2 ACTITUD ANTE EL JUEGO				
<p>Responda a cada uno los ítems que se muestran en relación con la actitud y la conducta en situaciones lúdicas en el ambiente familiar y en su entorno más cercano, a partir de la siguiente interpretación:</p> <p>1: Nunca 2: A veces 3: Bastante 4: Siempre</p>				
3.2.1 Juega de manera correcta con los padres.	1	2	3	4
3.2.2 Juega de manera correcta con sus hermanos evitando situaciones de pelea.	1	2	3	4
3.2.3 Cumple las reglas del juego sin oponer resistencia.	1	2	3	4
3.2.4 En caso de incumplimiento de reglas se le aplica la sanción correspondiente sin mostrar agresividad ni enfado.	1	2	3	4
3.2.5 Comprende la importancia de la sanción ante el incumplimiento de las reglas del juego.	1	2	3	4
3.2.6 Controla su impulsivo en el juego evitando conductas agresivas cuando pierde.	1	2	3	4
3.2.7 Ante de comenzar un juego comprende las reglas que lo sustentan.	1	2	3	4
3.2.8 Interactúa correctamente en el juego con el resto de los componentes.	1	2	3	4
3.2.9 Participa en actividades lúdicas aportando su opinión.	1	2	3	4
3.2.10 Juega con los compañeros/as del barrio.	1	2	3	4
3.2.11 Los/as amigos/as le llaman para salir a jugar.	1	2	3	4
<p>3.2.12 Especifique 3 tipos de juego que le gustan al niño/a en orden de prioridad.</p> <p>(1) el que más le gusta (3) el que menos le gusta de los elegidos.</p> <p>(1)-----</p> <p>(2)-----</p> <p>(3)-----</p>				
3.2.13 En el caso de que el niño/a evidencie problemas para iniciar/mantener amigos de juego, especifique las causas.				
3.2.14 En el caso de que el niño/a muestre problemas para mantener la disciplina y controlar impulsos en el juego, especifique las causas.				
Observaciones.				

BLOQUE 4. RENDIMIENTO ACADÉMICO				
4.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO				
A continuación se presenta varias preguntas relativas al rendimiento académico de su hijo/a que deberá contestar de manera breve y sincera, a partir de la siguiente interpretación:				
1: Nunca				
2: A veces				
3: Bastante				
4: Siempre				
4.1.1 Muestra una actitud positiva hacia la escuela.	1	2	3	4
4.1.2 Mantiene buenas relaciones con sus docentes y compañeros/as.	1	2	3	4
4.1.3 Habla en el entorno familiar de las tareas y actividades que ha realizado en el centro educativo de manera espontánea.	1	2	3	4
4.1.4 Realiza en casa las tareas que le mandan en el centro educativo.	1	2	3	4
4.1.5 Expresa correctamente sus deseos, motivaciones e intereses.	1	2	3	4
4.1.6 Explica con un vocabulario adecuado lo que ha realizado en el aula y en el patio.	1	2	3	4
4.1.7 Explica con un vocabulario adecuado las tareas de clase que debe realizar en casa.	1	2	3	4
4.1.8 Organiza la información de la tarea comprendiendo el proceso de resolución.	1	2	3	4
4.1.9 Explica de manera ordenada las estrategias de solución de una determinada tarea.	1	2	3	4
4.1.10 Planifica su agenda.	1	2	3	4
4.1.11 Se expresa correctamente por escrito formando oraciones completas con sentido.	1	2	3	4
4.1.12 Capta el sentido del texto escrito reflexionando sobre las estrategias necesarias para resolver el problema.	1	2	3	4
4.1.13 Reflexiona de manera elemental sobre los mecanismos de comprensión de textos.	1	2	3	4
4.1.14 Capta el sentido de un texto oral pudiendo extraer ideas principales y las secundarias.	1	2	3	4
4.1.15 Tiene hábito de trabajo y lugar tranquilo para la realización de las tareas.	1	2	3	4
4.1.16 En el caso de que su hijo/a no consiga los objetivos propuestos, especifique las causas por las que creen que obtiene un rendimiento menor que el que le correspondería a su edad.				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 4

REGISTRO PARA LA VALORACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE⁴

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

El Estilo de Aprendizaje es la forma en que los sentidos aprenden y organizan la información que reciben. Conocer el estilo de aprendizaje del alumno facilita a maestros, padres y madres a utilizar las experiencias visuales, auditivas o táctiles para ayudar a los estudiantes a aprender.

A continuación se presenta una serie de ítems en relación con el Estilo de Aprendizaje. Agradecemos la disposición para cumplimentar este instrumento. Por favor, responda sinceramente a cada uno de ellos, a partir de la siguiente interpretación de la escala.

- 1: Totalmente en desacuerdo con la proposición.
- 2: En desacuerdo con la proposición.
- 3: Algo de acuerdo con la proposición
- 4: Bastante de acuerdo con la proposición.
- 5: Totalmente de acuerdo con la proposición.

A.- CONDICIONES FÍSICO-AMBIENTALES						
Dimensiones	Indicadores	Escala				
1. Sonido	A.1.1 Puede trabajar con ruido: lo ignora	1	2	3	4	5
	A.1.2 Necesita un medio relativamente tranquilo	1	2	3	4	5
	A.1.3 Requiere absoluto silencio para poder concentrarse	1	2	3	4	5
2. Iluminación	A.2.1 Es relativamente insensible a las variaciones normales de iluminación	1	2	3	4	5
	A.2.2 Le incomoda la excesiva intensidad de la luz	1	2	3	4	5
	A.2.3 Prefiere ocupar las mesas situadas donde hay una mayor iluminación	1	2	3	4	5
3. Temperatura	A.3.1 Su actividad no se afecta por las condiciones normales de temperatura	1	2	3	4	5
	A.3.2 Trabaja mejor cuando el ambiente está fresco	1	2	3	4	5
	A.3.3 Tiene dificultad para trabajar o concentrarse en ambientes muy fríos	1	2	3	4	5
	A.3.4 Trabaja mejor en ambientes caldeados	1	2	3	4	5
	A.3.5 Rinde menos y/o le cuesta concentrarse en ambientes muy caldeados	1	2	3	4	5
4. Ubicación en el aula	A4.1 Trabaja con una actitud más positiva en el aula de apoyo	1	2	3	4	5
	A4.2 Trabaja mejor cuando está cerca de la mesa del maestro	1	2	3	4	5
	A4.3 Trabaja mejor cuando está al lado de su mejor amigo	1	2	3	4	5
	A4.4 El lugar que ocupa facilita su desplazamiento por el aula	1	2	3	4	5
	A4.5 El lugar que ocupa le permite la participación activa	1	2	3	4	5
	A4.6 Los problemas sensoriales condicionan su ubicación en el aula	1	2	3	4	5
	A4.7 Su ubicación en el aula responde a un mayor control en la supervisión de las tareas por parte del tutor	1	2	3	4	5

⁴ A cumplimentar por el tutor/a y por la especialista en PT conjuntamente

5. Presentación de la información	A5.1 Obtiene mejores resultados cuando la información se le presenta en un formato manipulativo	1	2	3	4	5
	A5.2 Obtiene mejores resultados cuando la información se le presenta en un formato figurativo	1	2	3	4	5
	A5.3 Obtiene mejores resultados cuando la información se le presenta en un formato simbólico	1	2	3	4	5
	A5.4 Obtiene mejores resultados cuando la información se le presenta en una combinación de formatos.	1	2	3	4	5
6. Mobiliario	A6.1 Para acceder al currículo requiere la adaptación del mobiliario en el ambiente de aprendizaje	1	2	3	4	5
	A6.2 Las características del mobiliario le dificultan para estar sentado durante largo tiempo en una situación formal de aprendizaje	1	2	3	4	5
	A6.3 Utiliza un mobiliario especial para acceder a los elementos curriculares	1	2	3	4	5
7. Materiales	A 7.1 El material que utiliza es el común de su grupo de aula	1	2	3	4	5
	A7.2 El material utilizado requiere una adaptación para responder adecuadamente a la tarea propuesta	1	2	3	4	5
8. Agrupamientos	A8.1 Aprende mejor en tareas que incluyen el trabajo individual	1	2	3	4	5
	A8.2 Prefiere trabajar con un compañero más capaz que ejerce de “profesor-tutor”	1	2	3	4	5
	A8.3 Obtiene mejores rendimientos en pequeño grupo	1	2	3	4	5
	A8.4 Realiza la tarea de manera adecuada trabajando en gran grupo	1	2	3	4	5
	A8.5 Obtiene mejores resultados con el apoyo de un adulto	1	2	3	4	5
	A.8.6 Rinde mejor cuando la actividad la realiza en el aula de apoyo	1	2	3	4	5
Observaciones						
B.- ESTRATEGIAS COGNITIVAS						
Dimensión	Indicadores	Escala				
1.- Percepción Sensorial	B.1.1 Aprende mejor cuando las tareas implican el canal auditivo	1	2	3	4	5
	B.1.2 Aprende mejor cuando las tareas implican el canal visual	1	2	3	4	5
	B.1.3 Aprende mejor cuando se realizan actividades táctiles	1	2	3	4	5
	B.1.4 Optimiza el aprendizaje con las actividades presentadas en una combinación de canales de información	1	2	3	4	5
2.- Persistencia	B.2.1 Finaliza las tareas que sabe hacer con relativa rapidez	1	2	3	4	5
	B.2.2 Mantiene el esfuerzo por realizar su tarea	1	2	3	4	5
	B.2.3 Abandona la tarea con facilidad	1	2	3	4	5
	B.2.4 Comete errores que no supera sin ayuda	1	2	3	4	5
	B.2.5 Muestra rechazo a realizar determinadas tareas	1	2	3	4	5
3.- Atención	B.3.1 Permanece más atenta cuando la actividad se realiza en grupo	1	2	3	4	5
	B.3.2 Permanece más atenta cuando la actividad es individual	1	2	3	4	5
	B.3.3 Permanece más atenta cuando la actividad tiene la supervisión del docente	1	2	3	4	5
	B.3.4 Su rendimiento está condicionado por el momento del día en que se le presenta la tarea	1	2	3	4	5
	B.3.5 Se fatiga con facilidad	1	2	3	4	5
	B.3.6 Mantiene la atención cuando la tarea implica novedad	1	2	3	4	5
	B.3.7 Mantiene la atención cuando la tarea parte de conocimientos previos que posee	1	2	3	4	5

	B.3.8 Mantiene la atención tanto en la explicación como en la resolución de las tareas	1	2	3	4	5
	B.3.9 Necesita reforzadores para mantener su atención	1	2	3	4	5
4.- Motivación y refuerzo	B.4.1 Muestra actitud de curiosidad y deseo por aprender	1	2	3	4	5
	B.4.2 Le motiva las tareas de resolución de problemas	1	2	3	4	5
	B.4.3 Le interesa las tareas que impliquen uso de la lectoescritura	1	2	3	4	5
	B.4.4 Le motiva la realización de tareas artísticas	1	2	3	4	5
	B.4.5 Le interesan las tareas que impliquen cálculos matemático	1	2	3	4	5
	B.4.6 Se aprecia un mejor avance en aquellas áreas y tareas relacionadas con sus intereses y motivaciones personales	1	2	3	4	5
	B.4.7 Le motiva las tareas que parten de sus ideas previas	1	2	3	4	5
	B.4.8 Reacciona de forma positiva ante el fracaso superándose	1	2	3	4	5
	B.4.9 Se muestra indiferente ante el éxito logrado	1	2	3	4	5
	B.4.10 Se muestra indiferente ante la tarea mal realizada	1	2	3	4	5
	B.4.11 Busca el éxito en la realización de la tarea	1	2	3	4	5
	B.4.12 Valora su propio esfuerzo	1	2	3	4	5
	B.4.13 La dificultad de la tarea condiciona su interés	1	2	3	4	5
5.- Estrategias para enfrentarse a las tareas	B.5.1 Muestra impulsividad en la resolución de una tarea	1	2	3	4	5
	B.5.2 Reflexiona antes de resolver una tarea	1	2	3	4	5
	B.5.3 Muestra actitud apática ante la resolución de la tarea	1	2	3	4	5
	B.5.4 Resuelve las tareas progresivamente por tanteos sucesivos	1	2	3	4	5
	B.5.5 Planifica los pasos para la resolución de las tareas	1	2	3	4	5
	B.5.6 Resuelve las tareas por ensayo y error	1	2	3	4	5
	B.5.7 La predisposición ante la tarea está condicionada por el momento del día	1	2	3	4	5
	B.5.8 La actitud ante la tarea está condicionada por el área de conocimiento que trate	1	2	3	4	5
	B.5.9 Utiliza distintas estrategias de solución según el tipo de tarea	1	2	3	4	5
	B.5.10 Aprende fundamentalmente mediante estrategias memorísticas	1	2	3	4	5
	B.5.11 Aprende fundamentalmente mediante estrategias de razonamiento	1	2	3	4	5
	B.5.12 Transfiere conocimientos adquiridos de un área o situación	1	2	3	4	5
	B.5.13 Utiliza los conocimientos previos que posee para resolver la tarea	1	2	3	4	5
	B.5.14 En la resolución de problemas comete errores de conceptualización	1	2	3	4	5
	B.5.15 En la resolución de problemas comete errores de generalización	1	2	3	4	5
	B.5.16 En la resolución de problemas comete errores de abstracción	1	2	3	4	5
Observaciones						
Añada cualquier comentario que considere relevante en relación con el estilo de aprendizaje de alumno/a						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 5

REGISTRO PARA LA VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA⁵

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

El siguiente registro de observación recoge información sobre la competencia del alumnado en relación con determinadas variables que pueden favorecer el desarrollo de la lectoescritura.

A continuación se presenta una serie de ítems en relación con dichas habilidades. Le agradecemos que haya aceptado dedicar unos minutos a colaborar en completar el cuestionario. Por favor, responda las preguntas de cada bloque teniendo en cuenta las instrucciones para cada uno, a partir de la siguiente interpretación de la escala.

- 1: Totalmente en desacuerdo con la proposición.
- 2: En desacuerdo con la proposición.
- 3: Algo de acuerdo con la proposición.
- 4: Bastante de acuerdo con la proposición.
- 5: Totalmente de acuerdo con la proposición.

A. ÁREA PERCEPTIVA						
Dimensión	Indicador	Escala				
1. Percepción visual	A.1.1. Discrimina y clasifica objetos por su forma cuadrada	1	2	3	4	5
	A.1.2 Discrimina y clasifica objetos por su forma triangular	1	2	3	4	5
	A.1.3 Discrimina y clasifica objetos por su forma circular	1	2	3	4	5
	A.1.4 Discrimina y clasifica objetos por su forma rectangular	1	2	3	4	5
	A.1.5 Discrimina colores fundamentales	1	2	3	4	5
	A.1.6 Discrimina colores secundarios	1	2	3	4	5
	A.1.7 Percibe lo que le falta a figuras incompletas	1	2	3	4	5
	A.1.8 Capta detalles en láminas	1	2	3	4	5
	A.1.9 Percibe errores en dibujos	1	2	3	4	5
	A.1.10 Capta semejanzas y diferencias en parejas de objetos y dibujos	1	2	3	4	5
2. Percepción auditiva	A.2.1 Discrimina sonidos producidos por el propio cuerpo	1	2	3	4	5
	A.2.2 Discrimina sonidos producidos por los animales	1	2	3	4	5
	A.2.3 Discrimina sonidos de la naturaleza y del medio ambiente	1	2	3	4	5
	A.2.4 Discrimina intensidades de sonido	1	2	3	4	5
	A.2.5 Reproduce canciones	1	2	3	4	5
	A.2.6 Reproduce poesías	1	2	3	4	5
	A.2.7 Discrimina fonemas	1	2	3	4	5
3. Percepción Táctil	A.3.1 Reconoce partes del cuerpo por el tacto	1	2	3	4	5
	A.3.2 Discrimina objetos por el tacto	1	2	3	4	5
	A.3.3 Discrimina objetos calientes/fríos por el tacto	1	2	3	4	5
	A.3.4 Discrimina objetos duros/blandos por el tacto	1	2	3	4	5
	A.3.5 Discrimina objetos húmedos/secos por el tacto	1	2	3	4	5
	A.3.6 Discrimina objetos lisos/rugosos	1	2	3	4	5
	A.3.7 Discrimina figuras geométricas por el tacto	1	2	3	4	5

⁵ A cumplimentar por el tutor/a y por la especialista en PT conjuntamente

4. Percepción Espacial General	A.4.1 Discrimina dentro/fuera, meter/sacar	1	2	3	4	5
	A.4.2 Discrimina abrir/cerrar	1	2	3	4	5
	A.4.3 Discrimina pequeño/grande	1	2	3	4	5
	A.4.4 Discrimina mediano	1	2	3	4	5
	A.4.5 Discrimina lleno/vacío	1	2	3	4	5
	A.4.6 Discrimina gordo/delgado	1	2	3	4	5
	A.4.7 Discrimina cerca/lejos	1	2	3	4	5
	A.4.8 Discrimina corto/largo	1	2	3	4	5
	A.4.9 Discrimina igual/diferente	1	2	3	4	5
	A.4.10 Discrimina ancho/estrecho	1	2	3	4	5
	A.4.11 Discrimina deprisa/despacio	1	2	3	4	5
	A.4.12 Discrimina alrededor/en fila	1	2	3	4	5
	A.4.13 Discrimina delante/detrás	1	2	3	4	5
	A.4.14 Discrimina al lado	1	2	3	4	5
	A.4.15 Discrimina en medio	1	2	3	4	5
	A.4.16 Discrimina de frente	1	2	3	4	5
	A.4.17 Discrimina al principio/al final	1	2	3	4	5
	A.4.18 Discrimina primero/último	1	2	3	4	5
	A.4.19 Discrimina revés/derecho	1	2	3	4	5
	A.4.20 Discrimina derecha/izquierda	1	2	3	4	5
	A.4.21 Soluciona rompecabezas	1	2	3	4	5
	A.4.22 Discrimina formas geométricas de dos dimensiones	1	2	3	4	5
	A.4.23 Discrimina volúmenes de cuerpos geométricos	1	2	3	4	5
	A.4.24 Identifica los puntos cardinales	1	2	3	4	5
5. Percepción Espacial Gráfica	A.5.1 Discrimina figuras geométricas	1	2	3	4	5
	A.5.2 Discrimina diferencialmente letras y números simétricos	1	2	3	4	5
	A.5.3 Discrimina figura/fondo en dibujos	1	2	3	4	5
6. Percepción Temporal	A.6.1 Discrimina día/noche y las actividades que se hacen en cada momento	1	2	3	4	5
	A.6.2 Discrimina ahora/antes/después	1	2	3	4	5
	A.6.3 Discrimina mañana/mediodía/tarde/noche	1	2	3	4	5
	A.6.4 Discrimina pronto/tarde	1	2	3	4	5
	A.6.5 Discrimina el concepto de día	1	2	3	4	5
	A.6.6 Discrimina el concepto de semana	1	2	3	4	5
	A.6.7 Discrimina el concepto de mes	1	2	3	4	5
	A.6.8 Discrimina el concepto de año	1	2	3	4	5
	A.6.9 Discrimina las estaciones del año	1	2	3	4	5
	A.6.10 Sabe leer las horas en el reloj: punto y media	1	2	3	4	5
	A.6.11 Ordena secuencias temporales	1	2	3	4	5
Observaciones						
B. ÁREA PSICOMOTORA						
Dimensión	Indicador	Escala				
1. Movimientos y coordinación generales	B.1.1 Salta de manera espontánea	1	2	3	4	5
	B.1.2 Corre y/o salta en las actividades lúdicas organizadas en el aula	1	2	3	4	5
	B.1.3 Lanza objetos con la finalidad de hacer diana	1	2	3	4	5
	B.1.4 Relaja y tensa los diversos miembros del cuerpo	1	2	3	4	5
	B.1.5 Domina los movimientos coordinados de varios miembros	1	2	3	4	5
	B.1.6 Se desenvuelve en juegos y deportes de manera adecuada	1	2	3	4	5
	B.1.7 Utiliza las escaleras alternando los pies	1	2	3	4	5

2. Hábitos de independencia personal	B.2.1 Se calza las zapatillas de deporte	1	2	3	4	5
	B.2.2 Se ata las cordonerías	1	2	3	4	5
	B.2.3 Sabe quitarse el baby, el chaquetón...	1	2	3	4	5
	B.2.4 Sabe ponerse el baby, el chaquetón...	1	2	3	4	5
	B.2.5 Usa de modo independiente el baño	1	2	3	4	5
	B.2.6 Deambula de forma independientemente por el centro	1	2	3	4	5
3. Esquema corporal	B.3.1 Localiza las partes del cuerpo	1	2	3	4	5
	B.3.2 Dice para qué sirven los miembros del cuerpo	1	2	3	4	5
	B.3.3 Dice para qué sirven los órganos de su cuerpo	1	2	3	4	5
	B.3.4 Aplica los conceptos espaciales al propio cuerpo	1	2	3	4	5
	B.3.5 Aplica los conceptos de lateralidad al propio cuerpo	1	2	3	4	5
	B.3.6 Percibe y reproduce estructuras simétricas	1	2	3	4	5
	B.3.6 Mantiene el equilibrio en diversas posiciones y movimientos	1	2	3	4	5
	B.3.7 Expresa corporalmente diferentes estados de ánimo	1	2	3	4	5
	B.3.8 Baila llevando el ritmo de la coreografía	1	2	3	4	5
4. Coordinación manual	B.4.1 Realiza la posición digital	1	2	3	4	5
	B.4.2 Domina los movimientos de la mano	1	2	3	4	5
	B.4.3 Coordina los movimientos óculo-manuales	1	2	3	4	5
	B.4.4 Coordina los movimientos óculo-digitales	1	2	3	4	5
	B.4.5 Domina el movimiento y control de la pinza	1	2	3	4	5
5. Coordinación grafo-manual	B.5.1 Realiza con el dedo trazos libres	1	2	3	4	5
	B.5.2 Realiza con la mano y dedo trazos indicados	1	2	3	4	5
	B.5.3 Realiza trazos con diversos instrumentos	1	2	3	4	5
	B.5.4 Rellena espacios con pintura, papelillos, bolitas...	1	2	3	4	5
	B.5.5 Rellena formas geométricas	1	2	3	4	5
	B.5.6 Repasa líneas en diversas posiciones	1	2	3	4	5
	B.5.7 Une puntos previamente dispuestos	1	2	3	4	5
	B.5.8 Traza líneas sin levantar el lápiz o rotulador	1	2	3	4	5
	B.5.9 Dibuja objetos sin necesidad de tener un modelo presente	1	2	3	4	5
	B.5.10 Reproduce figuras geométricas	1	2	3	4	5
	B.5.11 Reproduce objetos de una lámina	1	2	3	4	5
6. Escritura	B.6.1 Expresa ideas e información mediante dibujos y signos	1	2	3	4	5
	B.6.2 Escribe las vocales con la dirección adecuada	1	2	3	4	5
	B.6.3 Escribe sílabas directas	1	2	3	4	5
	B.6.4 Escribe sílabas inversas	1	2	3	4	5
	B.6.5 Escribe sílabas de doble grafía	1	2	3	4	5
	B.6.6 Escribe sílabas trabadas	1	2	3	4	5
	B.6.7 Escribe palabras con sílabas directas	1	2	3	4	5
	B.6.8 Escribe palabras con sílabas inversas	1	2	3	4	5
	B.6.9 Escribe palabras con letras de doble grafía	1	2	3	4	5
	B.6.10 Escribe palabras trabadas	1	2	3	4	5
	B.6.11 Escribe frases cortas copiándolas de un texto	1	2	3	4	5
	B.6.12 Escribe frases cortas al dictado	1	2	3	4	5
	B.6.13 Realiza una composición escrita sencilla de manera espontánea	1	2	3	4	5
	B.6.14 Usa la mayúscula de acuerdo con las normas de ortografía	1	2	3	4	5
	B.6.15 Cumple las reglas de ortografía	1	2	3	4	5
	B.6.16 Tiene en cuenta los signos de puntuación	1	2	3	4	5
Observaciones						

C. ÁREA VERBAL						
Dimensión	Indicadores	Escala				
1. Comprensión verbal	C.1.1 Discrimina su nombre y el de las personas cercanas a él/ella	1	2	3	4	5
	C.1.2 Entiende órdenes sencillas de una en una	1	2	3	4	5
	C.1.3 Entiende varias órdenes sencillas dadas a la vez	1	2	3	4	5
	C.1.4 Reconoce objetos por su nombre	1	2	3	4	5
	C.1.5 Asigna nombres a objetos	1	2	3	4	5
	C.1.6 Define palabras de su entorno más cercano	1	2	3	4	5
	C.1.7 Forma familias de palabras por criterios comprensivos	1	2	3	4	5
	C.1.8 Utiliza sinónimos y antónimos en su lenguaje espontáneo	1	2	3	4	5
	C.1.9 Explica el significado de frases sencillas	1	2	3	4	5
	C.1.10 Realiza el resumen sencillo de una explicación o texto	1	2	3	4	5
2. Razonamiento verbal	C.2.1 Encuentra relaciones de igualdad entre palabras	1	2	3	4	5
	C.2.2 Encuentra relaciones de semejanza entre dos palabras	1	2	3	4	5
	C.2.3 Encuentra elementos de diferencia entre dos palabras	1	2	3	4	5
	C.2.4 Distingue lo fundamental de lo secundario de un relato	1	2	3	4	5
3. Lectura	C.3.1 Lee mediante la interpretación de dibujos y signos	1	2	3	4	5
	C.3.2 Discrimina las vocales	1	2	3	4	5
	C.3.3 Discrimina consonantes	1	2	3	4	5
	C.3.4 Lee sílabas directas con las consonantes	1	2	3	4	5
	C.3.5 Leer sílabas inversas con las consonantes	1	2	3	4	5
	C.3.6 Lee sílabas de doble grafía	1	2	3	4	5
	C.3.7 Lee sílabas trabadas	1	2	3	4	5
	C.3.8 Lee frases sencillas con palabras construidas con los fonemas. Especificar	1	2	3	4	5
	C.3.9 Lee de forma enlazada y comprensiva textos sencillos	1	2	3	4	5
	C.3.10 Respeta los signos de puntuación	1	2	3	4	5
	C.3.11 Lee comprensivamente un texto	1	2	3	4	5
	C.3.12 Articula correctamente palabras en un texto	1	2	3	4	5
4. Fluidez verbal	C.4.1 Emplea frases sencillas en su lenguaje espontáneo	1	2	3	4	5
	C.4.2 Forma frases con palabras dadas	1	2	3	4	5
	C.4.3 Inventa frases partiendo de unas palabras dadas	1	2	3	4	5
	C.4.4 Describe verbalmente escenas reales	1	2	3	4	5
	C.4.5 Forma familias de palabras siguiendo diversos criterios	1	2	3	4	5
	C.4.6 Cuenta historias sencillas sobre situaciones ocurridas	1	2	3	4	5
	C.4.7 Mantiene una conversación coherente	1	2	3	4	5
	C.4.8 Expresa verbalmente pensamientos, ideas y sentimientos propios	1	2	3	4	5
Observaciones						
D. ÁREA COGNITIVA						
Dimensión	Indicadores	Escala				
1. Memoria visual	D.1.1 Recuerda lugares del colegio y de la casa y sabe describirlos	1	2	3	4	5
	D.1.2 Recuerda lugares fuera del colegio y de la casa y sabe describirlos	1	2	3	4	5
	D.1.3 Clasifica objetos de las dependencias del colegio y de otros lugares	1	2	3	4	5
	D.1.4 Describe y conoce a las personas que frecuentan su casa	1	2	3	4	5
	D.1.5 Recuerda figuras vistas en un grabado, le asigna nombre y describe su forma.	1	2	3	4	5
	D.1.6 Recuerda itinerarios cotidianos	1	2	3	4	5

2. Memoria verbal y numérica repetitiva	D.2.1 Repite dígitos en el mismo orden que ha escuchado	1	2	3	4	5
	D.2.2 Repite dígitos en orden inverso a la secuencia nombrada	1	2	3	4	5
	D.2.3 Repite sílabas en el mismo orden que las ha escuchado	1	2	3	4	5
	D.2.4 Repite palabras en el mismo orden que se las han nombrado	1	2	3	4	5
	D.2.5 Reproduce canciones sencillas	1	2	3	4	5
	D.2.6 Interpreta versos y poesías sencillas	1	2	3	4	5
3. Memoria verbal numérica significativa	D.3.1 Dice las cosas que hace durante el día	1	2	3	4	5
	D.3.2 Hace recados cumpliendo dos órdenes sencillas	1	2	3	4	5
	D.3.3 Repite frases sencillas	1	2	3	4	5
	D.3.4 Contesta a preguntas sencillas sobre explicaciones o textos	1	2	3	4	5
	D.3.5 Relata cuentos con palabras propias	1	2	3	4	5
4. Conceptos básicos numéricos	D.4.1 Discrimina los conceptos nadie/ninguno/alguien	1	2	3	4	5
	D.4.2 Discrimina los conceptos unos pocos/algunos	1	2	3	4	5
	D.4.3 Discrimina los conceptos muchos/todos	1	2	3	4	5
	D.4.4 Discrimina los conceptos nada/poco mucho/todo	1	2	3	4	5
	D.4.5 Discrimina los conceptos más/mayor/ igual menos/menor	1	2	3	4	5
	D.4.6 Discrimina las partes/el todo	1	2	3	4	5
	D.4.7 Discrimina los conceptos en medio/mitad/ entero	1	2	3	4	5
	D.4.8 Discrimina el concepto cuarto	1	2	3	4	5
	D.4.9 Discrimina los conceptos primero/último	1	2	3	4	5
	D.4.10 Discriminar los números dígitos y los identifica a las cantidades	1	2	3	4	5
	D.4.11 Conoce y usa unidades de capacidad y las incorpora en su lenguaje espontáneo	1	2	3	4	5
	D.4.12 Conoce y usa unidades de longitud y las incorpora en su lenguaje espontáneo	1	2	3	4	5
	D.4.13 Conoce y usa unidades de peso y las incorpora en su lenguaje espontáneo	1	2	3	4	5
5. Cálculo	D.5.1 Suma con apoyo simbólico	1	2	3	4	5
	D.5.2 Resta con apoyo simbólico	1	2	3	4	5
	D.5.3 Suma dígitos hasta la decena y resuelve problemas de ese nivel	1	2	3	4	5
	D.5.4 Resta dígitos hasta la decena y resuelve problemas de ese nivel	1	2	3	4	5
	D.5.5 Multiplica por una cifra y resuelve problemas de ese nivel	1	2	3	4	5
	D.5.6 Resuelve problemas combinando distintas operaciones	1	2	3	4	5
6. Razonamiento abstracto	D.6.1 Soluciona puzzles y otras construcciones	1	2	3	4	5
	D.6.2 Clasifica objetos de acuerdo a varios criterios dados	1	2	3	4	5
	D.6.3 Encuentra relaciones de igualdad/ semejanza entre dos o más objetos	1	2	3	4	5
	D.6.4 Encuentra diferencias entre dos o más objetos	1	2	3	4	5
	D.6.5 Halla causa y efecto en un problema o situación	1	2	3	4	5
	D.6.6 Propone soluciones prácticas a situaciones concretas	1	2	3	4	5
	D.6.7 Descubre absurdos en figuras de una lámina	1	2	3	4	5
	D.6.8 Descubre relaciones en seriaciones gráficas	1	2	3	4	5
	D.6.9 Descubre relaciones en seriaciones numéricas	1	2	3	4	5
	D.6.10 Distingue entre lo superficial/secundario de una composición artística	1	2	3	4	5
Observaciones						

E. ÁREA SOCIO-AFECTIVA						
Dimensión	Indicadores	Escala				
1. Desarrollo Emocional	E.1.1 Supera los miedos ante situaciones normales de la vida	1	2	3	4	5
	E.1.2 Supera reacciones de irritabilidad y frustración cuando no se cumplen sus deseos	1	2	3	4	5
	E.1.3 Supera sin conflictos las situaciones de competitividad	1	2	3	4	5
	E.1.4 Actúa por consecuencias futuras	1	2	3	4	5
	E.1.5 Identifica emociones propias en sí mismo/a	1	2	3	4	5
	E.1.6 Identifica emociones en los/las demás	1	2	3	4	5
	E.1.7 Controla sus emociones en distintas situaciones	1	2	3	4	5
2. Desarrollo Social	E.2.1 Se integra con los niños y niñas de su grupo de aula	1	2	3	4	5
	E.2.2 Participa en las actividades grupales dentro del aula	1	2	3	4	5
	E.2.3 Participa en las actividades grupales fuera del aula	1	2	3	4	5
	E.2.4 Cumple las normas en las tareas y juegos	1	2	3	4	5
	E.2.5 Respeta y pide turno para hablar o solicitar algo	1	2	3	4	5
	E.2.6 Acepta nuevas incorporaciones dentro de su grupo	1	2	3	4	5
	E.2.7 Comparte los materiales del aula	1	2	3	4	5
	E.2.8 Comparte los materiales propios	1	2	3	4	5
	E.2.9 Ayuda al compañero/a cuando le solicitan ayuda	1	2	3	4	5
Observaciones						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 6

REGISTRO PARA LA VALORACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA⁶

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

El siguiente registro de observación recoge información sobre el nivel inicial de la conciencia fonológica del alumnado.

A continuación se presenta una serie de ítems en relación con la conciencia fonológica, agrupados en tres dimensiones. Por favor, responda sinceramente a cada uno de ellos tras la realización de la tarea indicada al alumno/a, a partir de la siguiente interpretación de la escala.

- 1: Totalmente en desacuerdo con la proposición.
- 2: En desacuerdo con la proposición.
- 3: Algo de acuerdo con la proposición.
- 4: Bastante de acuerdo con la proposición.
- 5: Totalmente de acuerdo con la proposición.

Dimensiones	Indicador	Escala				
A. Segmentación y conciencia fonémica	A.1 Identifica el fonema trabajado contenido en la palabra	1	2	3	4	5
	A.2 Identifica el fonema por el que empiezan los nombres de determinadas imágenes	1	2	3	4	5
	A.3 Agrupa los dibujos que empiezan por el mismo fonema inicial	1	2	3	4	5
	A.4 Agrupa los dibujos que terminan por el mismo fonema final	1	2	3	4	5
	A.5 Nombra palabras que empiezan por el mismo fonema	1	2	3	4	5
	A.6 Nombra palabras que terminan por el mismo fonema	1	2	3	4	5
	A.7 Nombra palabras que contienen el fonema en medio	1	2	3	4	5
	A.8 Compara palabras que empiezan con el mismo fonema	1	2	3	4	5
	A.9 Divide una palabra en los distintos fonemas que la componen	1	2	3	4	5
	A.10 Añade un fonema a una palabra comprendiendo el significado	1	2	3	4	5
	A.11 Elimina un fonema de una palabra comprendiendo el significado	1	2	3	4	5
	A.12 Sustituye un fonema en una palabra comprendiendo el significado	1	2	3	4	5
Observaciones						
	B.1 Identifica las sílabas que contiene una palabra	1	2	3	4	5
	B.2 Une y asocia imágenes con estructuras silábicas semejantes	1	2	3	4	5
	B.3. Clasifica imágenes que tienen la misma composición silábica	1	2	3	4	5

⁶ A cumplimentar por el tutor/a y por la especialista en PT conjuntamente

B. Segmentación y conciencia silábica	B.4 Identifica imágenes que no tienen la misma composición silábica	1	2	3	4	5
	B.5 Nombra palabras con un determinado número de sílabas	1	2	3	4	5
	B.6 Nombra palabras con una misma estructura silábica	1	2	3	4	5
	B.7 Identifica palabras que comienzan por la misma sílaba	1	2	3	4	5
	B.8 Identifica palabras que terminan por la misma sílaba	1	2	3	4	5
	B.9 Clasifica dibujos en función de la sílaba inicial de comienzo	1	2	3	4	5
	B.10 Clasifica dibujos en función de la sílaba final	1	2	3	4	5
	B.11 Evoca palabras que empiezan por una sílaba	1	2	3	4	5
	B.12 Evoca palabras que terminan por una misma sílaba	1	2	3	4	5
	B.13 Encadena palabras	1	2	3	4	5
	B.14 Cambia el orden de las sílabas para formar nuevas palabras	1	2	3	4	5
	B.15 Nombra una palabra a la que se le suprime un fonema o sílaba	1	2	3	4	5
	B.16 Nombra una palabra a la que se le añade un fonema o sílaba	1	2	3	4	5
	B.17 Invierte unidades. Se le dice de manera oral una palabra y responde como se dice al revés	1	2	3	4	5
B.18 De manera oral, sin apoyos de dibujos, nombra palabras y dice el sonido que está en medio	1	2	3	4	5	
Observaciones						
C. Segmentación y conciencia léxica	C.1 Divide una oración simple de dos palabras	1	2	3	4	5
	C.2 Divide una oración simple de más de dos palabras	1	2	3	4	5
	C.3 Identifica el número de segmentos léxicos de una frase	1	2	3	4	5
	C.4 Representa gráficamente una frase	1	2	3	4	5
	C.5 Omite palabras al principio de la frase manteniendo el significado	1	2	3	4	5
	C.6 Invierte palabras en la frase manteniendo la estructura correcta	1	2	3	4	5
	C.7 Añade palabras a una frase manteniendo la estructura correcta	1	2	3	4	5
	C.8 Elimina palabras en una frase manteniendo la estructura correcta	1	2	3	4	5
	C.9 Cambia el orden de las palabras en una frase	1	2	3	4	5
	C.10 Dadas una serie de palabras forma una frase	1	2	3	4	5
	C.11 Elimina palabras de una frase manteniendo el sentido	1	2	3	4	5
	C.12 Divide oraciones con varias palabras contenido y varias palabras función	1	2	3	4	5
	C.13 Asocia dibujos a frases	1	2	3	4	5
Observaciones						

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 7

TEST DE CONCEPTOS BÁSICOS⁷

TEST BOEHM DE CONCEPTOS BÁSICOS

Los conceptos a trabajar son los señalados con una cruz.

CUADERNILLO 1		
1. Arriba		E
2. A través		E
3. Lejos		E
4. Junto a		E
5. Dentro		E
6. Algunas, pero pocas		C
7. Medio		E
8. Pocas		C
9. Más lejos		E
10. Alrededor		E
11. Encima		E
12. Más ancha		C
13. Más		C
14. Entre		E
15. Entera		C
16. Más cerca		E
17. Segundo		C
18. Esquina		E
19. Varios		C
20. Detrás		E
21. Fila		E
22. Diferente		O
23. Después		T
24. Casi		C
25. Mitad		C

CUADERNILLO 2		
26. Centro		E
27. Tantas		C
28. Lado		E
29. Empezando		T
30. Otro		O
31. Semejante		O
32. Ni primero ni último		C
33. Nunca		T
34. Debajo		E
35. Hace pareja		O
36. Siempre		T
37. Tamaño mediano		C
38. Derecha		E
39. Adelante		E
40. Cero		C
41. Por encima		E
42. Cada		C
43. Separadas		E
44. Izquierda		E
45. Par		C
46. Saltarse		O
47. Igual		C
48. En orden		E
49. Tercero		C
50. Menos		C

⁷ A cumplimentar por la especialista en PT


Anexo 8

REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO⁸

REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO

HOJA DE REGISTRO

M. Monfort - A. Juárez

 CIENCIAS DE LA EDUCACION
 PREESCOLAR Y ESPECIAL 
 General Pardiñas, 95
 28006 MADRID

Nombre y apellidos:
Fecha: Edad:
Presencia de alteraciones básicas (malformaciones, deficiencia auditiva, deficiencia neuro-motriz...)

ITEMS	CF	EXPRESION ESPONTANEA	REPETICION
1. moto [móto]	0,7		
2. boca [bóka]	0,7		
3. piña [píra]	0,7		
4. piano [pjáno]	0,7		
5. pala [pála]	1,3		
6. pie [pjé]	1,5		
7. niño [níro]	1,5		
8. pan [pán]	1,7		
9. ojo [óxo]	1,9		
10. llave [lábe]	1,9		
11. luna [lúna]	2,9		
12. campana [kampána]	3,8		
13. indio [índjo]	4,0		
14. toalla [toá/a]	4,6		
15. fuma [fúma]	4,6		
16. dedo [dédo]	4,8		
17. peine [peíne]	5,8		
18. ducha [duca]	6,4		
19. gafas [gáfas]	7,5		
20. toro [tóro]	8,3		
21. silla [sí/a]	8,5		
22. taza [táaa]	8,7		
23. cuchara [kúcara]	9,3		
24. teléfono [teléfono]	9,6		
25. sol [só]	10,6		
26. casa [kása]	11,2		
27. pez [pée]	11,4		
28. jaula [xáyla]	11,4		
29. zapato [eapáto]	11,6		
30. flan [flán]	12,2		
31. lápiz [lápie]	12,8		
32. pistola [pistóla]	13,0		
33. mar [már]	13,2		
34. caramelo [karamélo]	13,9		
35. plátano [plátano]	14,3		
36. globo [glóbo]	15,1		
37. palmera [palméra]	15,5		
38. clavo [klábo]	15,7		
39. tortuga [tortúga]	15,9		
40. pueblo [pwéblo]	16,3		
41. tambor [tambór]	16,3		
42. escoba [eskóba]	16,6		
43. mariposa [maripósa]	17,0		
44. puerta [pwérta]	18,8		
45. bruja [brúxa]	19,7		
46. grifo [grífo]	20,0		
47. jarra [xaʔa]	20,1		
48. tren [trén]	20,3		
49. gorro [góro]	20,3		
50. rata [ráta]	20,5		
51. cabra [kábra]	21,1		
52. lavadora [laʔadora]	23,6		
53. preso [préso]	23,6		
54. semáforo [semáforo]	24,0		
55. fresa [frésa]	24,2		
56. árbol [árbol]	24,8		
57. periódico [perjóðiko]	51,9		

TOTAL DE PALABRAS ERRONEAS: /57 TOTAL DE FONEMAS ERRONEOS: /240

REPETICION AISLADA DE FONEMAS O SILABAS:
EXPLORACION DE LAS PRAXIAS BUCO-FACIALES:
OBSERVACIONES SOBRE LA VOZ, RITMO, etc.:

⁸ A cumplimentar por la especialista en PT

Anexo 9

PRUEBA DE EVALUACIÓN DE NIVELES INICIALES/FINALES DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA⁹

Fecha de nacimiento: -----

Fecha de administración: ----- Edad: -----

BLOQUE DE LECTURA

1. LECTURA DE LETRAS

j	w	ñ	r
f	ch	c	u
d	l	n	p
h	t	e	z
s	k	a	g
g	v	y	
o	m	i	
ll	b	x	

⁹ A cumplimentar por la especialista en PT

2. LECTURA DE SÍLABAS

pa	ga	ra
ta	ha	vo
bis	in	za
co	ji	ye
ci	el	si
dos	ma	no
el	ni	la
fo	ño	lli

3. LECTURA DE PALABRAS

lámpara	día
sol	lila
medusa	Elisa
piedra	pomada
pato	taladradora
mono	pájaro
mano	jaula
linterna	estatua
tomate	cajón
isla	melena
Teo	trapo
cuchillo	palo
papá	globo
Pili	crema
oso	pomada
gafas	periódico
foto	espejo

4. LECTURA DE FRASES

papá mima a mamá

lupe da la lila a paula

ese oso se pasea

julio y su mamá van juntos al parque

lupe tiene un gato

mi padre trabaja en una oficina

ese carro no corre

la mariposa es de colores

mi mamá me da sopa salada

Teo es obediente y se va al zoo

pablo colecciona camiones

silvestre es muy obediente

el hipopótamo sale del agua

BLOQUE DE ESCRITURA

1. COPIADO

1.1 COPIA DE SÍLABAS

la sol..... pu.....

mi..... el sal

es.....go..... ja.....

ro.....ño xi.....

1.2 COPIA DE PALABRAS

lupe..... globo.....

Carro.....maestra.....

Espejo.....lámpara.....

Periódico.....pueblo.....

Mamá.....pato.....

1.3 COPIADO DE FRASES

Lupe se pasea con Ana

.....

Ese hipopótamo sale del agua

.....

Mi mamá me da pomada en la mano

.....

2 DICTADO**2.1 DICTADO DE LETRAS**

2.2 DICTADO DE SÍLABAS

2.3 DICTADO DE PALABRAS

2.4 DICTADO DE FRASES

2.5 DICTADO DE UN TEXTO

--

Anexo 10

REGISTRO PARA LA VALORACIÓN DEL NIVEL DE LECTOESCRITURA¹⁰

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

El siguiente registro de observación recoge información sobre la adquisición inicial de la lectoescritura del alumnado permitiendo el ajuste del programa a sus características o sobre los resultados obtenidos tras la intervención.

A continuación se presenta una serie de ítems en relación con el acceso a la lectoescritura. Por favor, responde sinceramente a cada uno de ellos, a partir de la siguiente interpretación de la escala.

- 1: Totalmente en desacuerdo con la proposición.
- 2: En desacuerdo con la proposición.
- 3: Algo de acuerdo con la proposición.
- 4: Bastante de acuerdo con la proposición.
- 5: Totalmente de acuerdo con la proposición.

LECTOESCRITURA						
Dimensiones	Indicadores	Escala				
A. Lectura	A.1 Identifica el fonema presentado	1	2	3	4	5
	A.2 Articula de manera correcta el fonema presentado	1	2	3	4	5
	A.3 Articula el fonema en unión con una o más vocales	1	2	3	4	5
	A.4 Articula el fonema en unión con otro fonema	1	2	3	4	5
	A.6 Articula el fonema en una sílaba inversa	1	2	3	4	5
	A.5 Articula el fonema en sílaba trabada	1	2	3	4	5
	A.6 Articula en fonema en sínfonos	1	2	3	4	5
	A.7 Lee palabras formadas por ese fonema	1	2	3	4	5
	A.7 Lee un párrafo formado por palabras que contienen ese fonema	1	2	3	4	5
	A.8 Lee un texto pequeño con ese fonema y con la combinación de otros fonemas aprendidos	1	2	3	4	5
Observaciones						
B. Escritura	B.1 Realiza la grafía del fonema con la dirección adecuada	1	2	3	4	5
	B.2 Realiza las uniones necesarias para formar sílabas	1	2	3	4	5
	B.3 Escribe las vocales al copiado	1	2	3	4	5
	B.4 Escribe las vocales al dictado	1	2	3	4	5
	B.5 Escribe las vocales de forma espontánea	1	2	3	4	5
	B.6 Escribe sílabas directas al copiado	1	2	3	4	5
	B.7 Escribe sílabas directas al dictado	1	2	3	4	5
	B.8 Escribe sílabas directas de forma espontánea	1	2	3	4	5
	B.9 Escribe sílabas inversas al copiado	1	2	3	4	5
	B.10 Escribe sílabas inversas al dictado	1	2	3	4	5
	B.11 Escribe sílabas inversas de forma espontánea	1	2	3	4	5
	B.12 Escribe sílabas de doble grafía al copiado	1	2	3	4	5
	B.13 Escribe sílabas de doble grafía al dictado	1	2	3	4	5
	B.14 Escribe sílabas de doble grafía de forma espontánea	1	2	3	4	5

¹⁰ A cumplimentar por el tutor/a y por la especialista en PT conjuntamente

B.15 Escribe sílabas trabadas al copiado	1	2	3	4	5
B.16 Escribe sílabas trabadas al dictado	1	2	3	4	5
B.17 Escribe sílabas trabadas de forma espontánea	1	2	3	4	5
B.18 Copia palabras con sílabas inversas	1	2	3	4	5
B.19 Copia palabras con sílabas trabadas	1	2	3	4	5
B.20 Escribe palabras con sílabas directas al copiado	1	2	3	4	5
B.21 Escribe palabras con sílabas directas al dictado	1	2	3	4	5
B.22 Escribe palabras con sílabas directas de forma espontánea	1	2	3	4	5
B.23 Escribe palabras con sílabas inversas al copiado	1	2	3	4	5
B.24 Escribe palabras con sílabas inversas al dictado	1	2	3	4	5
B.25 Escribe palabras con sílabas inversas de forma espontánea	1	2	3	4	5
B.26 Escribe palabras con letras de doble grafía al copiado	1	2	3	4	5
B.27 Escribe palabras con letras de doble grafía al dictado	1	2	3	4	5
B.28 Escribe palabras con letras de doble grafía de forma espontánea	1	2	3	4	5
B.29 Escribe palabras trabadas al copiado	1	2	3	4	5
B.30 Escribe palabras trabadas al dictado	1	2	3	4	5
B.31 Escribe palabras trabadas de manera espontánea	1	2	3	4	5
B.32 Escribe frases al copiado	1	2	3	4	5
B.33 Escribe frases al dictado	1	2	3	4	5
B.34 Escribe frases de forma espontánea	1	2	3	4	5
B.35 Copia pequeños textos teniendo en cuenta los signos de puntuación.	1	2	3	4	5
B.36 Escribe un pequeño texto al dictado	1	2	3	4	5
Realiza la comprensión escrita de un pequeño texto	1	2	3	4	5
B.37 Introduce o elimina palabras en una frase sin que cambie el sentido	1	2	3	4	5
B.38 Introduce o elimina palabras en una frase modificando el sentido	1	2	3	4	5
B.39 Crea un texto sencillo de manera espontánea utilizando correctamente las mayúsculas	1	2	3	4	5
B.40 Cumple las reglas de ortografía	1	2	3	4	5
Observaciones					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 11

REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DE AULA SOBRE LECTOESCRITURA Y CONCIENCIA FONOLÓGICA¹¹

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

A continuación se presenta este registro que permitirá recoger información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a relacionado con la adquisición lectoescritura y la conciencia fonológica. Por tanto, le agradecemos que haya aceptado colaborar aportando el proceso seguido y los resultados obtenidos durante la implementación del programa.

Fecha Lugar	Dimensión	Objetivos	Evolución del seguimiento Puntos fuertes/débiles de las tareas y del alumnado
	Vocales	Realizar la dirección de las grafías Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante. Realizar con el tamaño adecuado las grafías. Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo. Mantener la regularidad lineal en el papel pautado. Copiar las vocales del encerado. Realizar las grafías de las vocales al dictado. Leer articulando correctamente cada vocal y el resultado de la unión de varias vocales.	
Observaciones			
	Fonema /l/	Realizar la dirección adecuada de la grafía. Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.	

¹¹ A cumplimentar por el tutor/a.

		<p>Realizar con el tamaño adecuado la grafía.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar la grafía, en unión con vocales, del encerado.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras directas formadas por el fonema /l/ y las vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas por el fonema /l/ y las vocales al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con ese fonema.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con el fonema /l/.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Inventar una frase con el fonema /l/ y las vocales.</p>	
Observaciones			

	Fonema /p/	<p>Realizar la dirección adecuada de la grafía.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado la grafía.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar la grafía, en unión con vocales, del encerado.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras directas formadas por el fonema /p/ y las vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas por el fonema /p/ y las vocales al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con ese fonema.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con el fonema /p/.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en</p>	
--	------------	---	--

		<p>el papel pautado.</p> <p>Inventar una frase con el fonema /p/ y las vocales</p>	
Observaciones			
	<p>Fonemas /l/ /p/</p>	<p>Realizar la dirección adecuada de las grafías de palabras formadas con los fonemas /l/ /p/.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado las grafías de las palabras.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con las consonantes /l/ y /p/.</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con las consonantes /l/ y /p/.</p> <p>Escribir palabras directas formadas con las consonantes /l/ y /p/ al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas con las consonantes /l/ y /p/ al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras formadas o que contengan los fonemas /l/ y /p/</p>	

		<p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con esos fonemas.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con los fonemas /l/ y /p/.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Leer un pequeño texto de manera correcta</p> <p>Inventar frases con los fonemas trabajados</p>	
Observaciones			
	Fonema /m/	<p>Realizar la dirección adecuada de la grafía /m/.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado la grafía.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar la grafía, en unión con vocales, del</p>	

		<p>encerado.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras directas formadas por el fonema /m/ y las vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas por el fonema /m/ y las vocales al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con ese fonema.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con el fonema /m/.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las</p>	
--	--	---	--

		<p>palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Inventar una frase con el fonema /p/ y las vocales</p>	
Observaciones			
	<p>Fonemas /l/ /p/ /m/</p>	<p>Realizar la dirección adecuada de las grafías de palabras formadas con los fonemas /l/ /p/ /m/.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado las grafías de las palabras.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m/</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m/.</p> <p>Escribir palabras directas formadas con las consonantes /l/ /p/ /m/ al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas con las consonantes /l/ /p/ /m/ al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras</p>	

		<p>diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras formadas o que contengan los fonemas /l/ /p/ /m/</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con esos fonemas.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con los fonemas /l/ /p/ /m/.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Leer un pequeño texto de manera correcta</p> <p>Inventar frases con los fonemas trabajados</p>	
Observaciones			
	<p>Fonema /s/ es el</p>	<p>Realizar la dirección adecuada de la grafía.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño</p>	

		<p>adecuado la grafía.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar la grafía, en unión con vocales, del encerado.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras directas formadas por el fonema /s/ es y en uniendo las vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas por el fonema /s/ es y en uniendo las vocales al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con ese fonema.</p>	
--	--	--	--

		<p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con el fonema /s/ es y en.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Inventar una frase con el fonema /s/ es y en uniendo las vocales</p>	
Observaciones			
	<p>Fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ es el</p>	<p>Realizar la dirección adecuada de las grafías de palabras formadas con los fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ es y el.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado las grafías de las palabras.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ es y el</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m//s/ es y el.</p> <p>Escribir palabras directas formadas con las consonantes /l/</p>	

		<p>/p/ /m//s/ es y el al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas con las consonantes /l/ /p/ /m//s/ es y el, al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras formadas o que contengan los fonemas /l/ /p/ /m//s/ es y el.</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con esos fonemas.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con los fonemas /l/ /p/ /m//s/ es y el.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p>	
--	--	--	--

		<p>Leer un pequeño texto de manera correcta</p> <p>Inventar frases con los fonemas trabajados</p>	
Observaciones			
	<p>Fonema /d/ /y/ (como unión de palabras y frases)</p>	<p>Realizar la dirección adecuada de la grafía.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado la grafía.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar la grafía, en unión con vocales, del encerado.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras directas formadas por el fonema /d/ y como unión de palabras o frases y las vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas por el fonema /d/ y, y las vocales al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p>	

		<p>Encadenar palabras</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con ese fonema.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con el fonema /d/ y.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Inventar una frase con el fonema /d/ /y/, y las vocales</p>	
Observaciones			
	<p>Fonemas /l/ /p/ /m//s//d/ /es/ /el/ /y/ (como unión de palabras y frases)</p>	<p>Realizar la dirección adecuada de las grafías de palabras formadas con los fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ es y el.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado las grafías de las palabras.</p> <p>Presionar de manera</p>	

		<p>adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ es y el</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ es y el.</p> <p>Escribir palabras directas formadas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ es y el al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ es y el, al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras formadas o que contengan los fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ es y el.</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con esos fonemas.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con los fonemas /l/ /p/</p>	
--	--	--	--

		<p>/m//s/ /es/ /y/ /el/.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Leer un pequeño texto de manera correcta</p> <p>Inventar frases con los fonemas trabajados</p>	
Observaciones			
	Fonema /t/	<p>Realizar la dirección adecuada de la grafía.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado la grafía.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar la grafía, en unión con vocales, del encerado.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con ese fonema en unión de vocales al dictado.</p> <p>Escribir palabras directas formadas por el fonema /t/ y como unión de palabras o frases y las vocales al</p>	

		<p>dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas por el fonema /t/, y las vocales al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con ese fonema.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con el fonema /t/ ayudado de palabras ya trabajadas.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Inventar una frase con el fonema /t/ ayudándose de algunas palabras ya trabajadas</p>	
--	--	--	--

Observaciones		
	<p>Fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /t/ /es/ /y/ /el/</p>	<p>Realizar la dirección adecuada de las grafías de palabras formadas con los fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ /es/ /d/ /y/ /el/ /t/.</p> <p>Terminar la grafía para posibilitar enlaces con otra vocal o consonante.</p> <p>Realizar con el tamaño adecuado las grafías de las palabras.</p> <p>Presionar de manera adecuada en la ejecución del trazo.</p> <p>Copiar palabras directas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /es/ /y/ /el/ /t/</p> <p>Copiar palabras inversas elaboradas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /es/ /y/ /el/ /t/</p> <p>Escribir palabras directas formadas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /es/ /y/ /el/ /t/ al dictado.</p> <p>Escribir palabras inversas formadas con las consonantes /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /es/ /y/ /el/ /t/ al dictado.</p> <p>Dividir palabras en los distintos fonemas que la componen.</p> <p>Nombrar palabras diciendo el fonema que está en el orden sugerido</p> <p>Encadenar palabras formadas o que contengan los</p>

	<p>fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /es/ /y/ /el/ /t/.</p> <p>Cambiar el orden de los fonemas para formar palabras</p> <p>Eliminar fonemas en una palabra manteniendo el significado</p> <p>Leer articulando correctamente palabras directas e inversas con esos fonemas.</p> <p>Lee un pequeño texto formado por palabras elaboradas con los fonemas /l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /es/ /y/ /el/ /t/.</p> <p>Dividir frases en las palabras que la componen</p> <p>Cambiar orden en las palabras que componen una frase</p> <p>Añadir/eliminar palabras en una frase.</p> <p>Mantener la regularidad lineal en el papel pautado.</p> <p>Leer un pequeño texto de manera correcta</p> <p>Inventar frases con los fonemas trabajados/l/ /p/ /m/ /s/ /d/ /es/ /y/ /el/ /t/</p>	
Observaciones		

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 12

REGISTRO RESUMEN DE SEGUIMIENTO DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA Y LA CONCIENCIA FONOLÓGICA¹²

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

El siguiente registro de observación recoge información sobre el proceso de adquisición de la conciencia fonológica y la lectoescritura del alumnado.

A continuación se presenta una serie de ítems agrupados en dos dimensiones, dentro de las cuales se han considerado tres niveles de perfeccionamiento:

1. Nivel de Inicio (I).
2. Nivel de progreso (P).
3. Nivel de superación (S).

Por favor indique en las casillas que se muestran seguidamente, el nivel y grado de adquisición de la habilidad correspondiente de acuerdo con la nomenclatura que se acaba de especificar.

¹² A complimentar por la especialista en PT

LECTOESCRITURA																							
D I M E N S I O N	indicador	sesiones																					
		l el 13	p	l p	m 14	lp m y pl	s es 15	lp m s y	d	lp ms d	t 16	lp ms dt	n 17	lp ms dt n	r 18	lp ms dt n r	v	lp ms dt n v	ga go gu	Lp ms dt nv g	S Í N F O N E S	T R A B A D A S	I N V E R S A S
A. L E C T U R A	A.1 Identifica el fonema presentado																						
	A.2 Identifica en una palabra el fonema																						
	A.3 Articula de manera correcta el fonema presentado																						
	A.4 Articula el fonema en unión con una o más vocales																						
	A.5 Articula el fonema en sílaba inversa																						
	A.6 Articula el fonema en sílaba trabada																						
	A.7 Lee palabras formadas por ese fonema																						
	A.8 Nombra palabras que empiezan con el mismo fonema																						
	A.9 Nombra palabras que terminan con ese fonema																						
	A.10 Nombra palabras y dice el sonido que está en medio																						
	A.11 Compara palabras que empieza con el mismo fonema																						
	A.12 Divide una palabra en los fonemas que la componen																						
	A.13 Añade un fonema a una palabra y la comprende																						
	A.14 Elimina un fonema a una palabra y la comprende																						
	A.15 Sustituye un fonema en una palabra y la comprende																						

¹³ Determinantes artículos

¹⁴ Determinantes posesivos

¹⁵ Plural y pronombres demostrativos

¹⁶ Pronombres demostrativos

¹⁷ Determinantes indefinidos

¹⁸ Trabadas

	A.16 Identifica las sílabas que contiene una palabra																				
	A.17 Encadena palabras																				
	A.18 Lee los artículos de los nombres																				
	A.19 Invierte unidades en una palabra																				
	A.20 Lee una frase formada con los fonemas trabajados																				
	A.21 Divide una frase simple de más de dos palabras																				
	A.22 Identifica el nº de segmentos léxicos de una frase																				
	A.23 Añade palabras a una frase con igual estructura																				
	A.24 Elimina palabras en una frase con igual estructura																				
	A.25 Invierte palabras en una frase con igual significado																				
	A.26 Asocia dibujos a frases																				
	A.27 Lee un pequeño texto con los fonemas trabajados																				
	A.28 Combina frases en el texto con igual significado																				
Observaciones																					
B.	B.1 Realiza la grafía del fonema con la dirección adecuada																				
	B.2 Realiza las uniones necesarias para formar sílabas																				
E	B.3 Copia palabras con sílabas directas																				
S	B.4 Copia palabras con sílabas inversas																				
C	B.5 Copia palabras con sílabas trabadas																				
R	B.6 Copia frases																				
I	B.7 Ordena palabras para formar la frase																				
T	B.7 Escribe palabras con sílabas directas al dictado																				
U	B.8 Escribe palabras con sílabas inversas al dictado																				
R	B.9 Escribe palabras con sílabas trabadas al dictado																				
A	B.10 Escribe frases sencillas al dictado																				
	B.11 Escribe un texto sencillo al dictado																				
	B.12 Expresa una idea por escrito																				
	B.13 Crea un texto sencillo de manera espontánea																				
Observaciones																					

Anexo 13

REGISTRO RESUMEN DEL SEGUIMIENTO DE LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA¹⁹

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

El siguiente registro de observación recoge información sobre el proceso de adquisición de habilidades que favorecen la adquisición de la lectoescritura del alumnado al que se dirige la intervención educativa.

A continuación se presenta una serie de ítems agrupados en áreas madurativas, dentro de las cuales se han considerado tres niveles de perfeccionamiento:

4. Nivel de Inicio (I).
5. Nivel de progreso (P).
6. Nivel de superación (S).

Agradecemos su intervención en el proceso de cumplimentar dicho registro, por favor indique en las casillas que se muestran seguidamente, el nivel y grado de adquisición de la habilidad correspondiente de acuerdo con la nomenclatura que se acaba de especificar.

A. ÁREA PERCEPTIVA											
Dimensión	Indicador	Sesiones									
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
1. Percepción visual	1.1 Clasificación de objetos										
	1.2 Discriminación de colores secundarios										
	1.3 Figuras incompletas										
	1.4 Detalles en láminas										
	1.5 Errores en dibujos										
	1.6 Diferencias y semejanzas										
	1.7 Figura-fondo										
Observaciones											
2. Percepción auditiva	2.1 Discriminación de sonidos del cuerpo										
	2.2 Discriminación de sonidos de animales										
	2.3 Discriminación de sonidos de la naturaleza										
	2.4 Intensidad de sonido										
	2.5 Reproducción de canciones y poesías										
	2.6 Discriminación de fonemas										
Observaciones											

¹⁹ A cumplimentar por el tutor/a y por la especialista en PT conjuntamente

3.Percepción táctil	3.1 Reconocimiento por el tacto											
	3.2 Discriminación por el tacto											
	3.3 Discriminación de características de objetos											
Observaciones												
4.Percepción espacial general	4.1 Discriminación de conceptos básicos espaciales											
	4.2 Rompecabezas											
	4.3 Discriminación de figuras geométricas											
	4.4 Puntos cardinales											
	4.5 Conceptos básicos temporales											
	4.6 Lectura horaria											
Observaciones												
B. ÁREA PSICOMOTORA												
Dimensión	Indicador	Sesiones										
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
1.Movimientos y coordinación generales	1.1 Correr y saltar											
	1.2 Lanzar objetos											
	1.3 Relajación y tensión de la musculatura											
	1.4 Participación en juegos											
	1.5 Coordinación de movimientos											
Observaciones												
2.Hábitos de independencia	2.1 Vestirse y calzarse											
	2.2 Aseo e higiene											
	2.3 Medios de transporte											
	2.4 Deambulación por el centro											
Observaciones												
3.Eschema corporal	3.1 Partes del cuerpo											
	3.2 Conceptos espaciales											
	3.3 Estructuras simétricas											
	3.4 Expresión corporal											
	3.5 Bailes y coreografía											
Observaciones												
4.Coordinación manual	4.1 Posición digital											
	4.2 Movimientos óculo-manuales											
	4.3 Movimientos óculo-digitales											
Observaciones												

5.Coordinación grafomanual	5.1 Trazos libres												
	5.2 Repasar												
	5.3 Rellenar												
	5.4 Recortar												
	5.5 Reproducir figuras												
Observaciones													
C. ÁREA COGNITIVA													
Dimensión	Indicador	Sesiones											
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º		
1.Memoria visual	1.1 Recuerdo de lugares, grabados y figuras												
	1.2 Descripción de personas y objetos												
	1.3 Descripción de itinerarios												
Observaciones													
2.Memoria verbal numérica y significativa	1.1 Repetición de dígitos												
	1.2 Repetición de canciones y poesías												
	1.3 Evocación de experiencias e historias												
	1.4 Respuesta a preguntas												
	1.5 Conceptos básicos numéricos												
Observaciones													
3.Cálculo	3.1 Adición												
	3.2 Sustracción												
	3.3 Problemas matemáticos												
	3.4 Dividir												
Observaciones													
4.Razonamiento abstracto	4.1 Puzzles y construcciones												
	4.2 Clasificación												
	4.3 Relaciones de igualdad, semejanza y diferencia												
	4.4 Búsqueda de soluciones												
	4.5 Absurdos												
	4.6 Causa-efecto												
Observaciones													
D. ÁREA LINGÜÍSTICA													
Dimensión	Indicador	Sesiones											
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º		
1.Comprensión verbal	1.1 Discriminación y reconocimiento de nombres, objetos, personas												
	1.2 Uso de sinónimos y antónimos												

	1.3 Explicación y comprensión de textos											
	1.4 Resumen de textos											
Observaciones												
2. Razonamiento verbal	2.1 Identificación de igualdad/diferencia entre palabras											
	2.2 Principal/secundario en un texto											
Observaciones												
E. ÁREA SOCIO-AFECTIVA												
Dimensión	Indicador	Sesiones										
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
1. Desarrollo emocional	1.1 Superación de miedos											
	1.2 Control de impulsos en situaciones aversivas											
	1.3 Actuación por consecuencias futuras											
	1.4 Identificación de sus emociones											
	1.5 Identificación de emociones en los demás											
	1.6 Control de emociones											
Observaciones												
2. Desarrollo social	2.1 Integración en su grupo de aula											
	2.2 Integración a otras personas en su grupo											
	2.3 Participación en actividades dentro-fuera del aula											
	2.4 Relaciones sociales básicas en las relaciones interpersonales											
	2.5 Resolución de conflictos											
	2.6 Evidencia normas básicas de juego											
	2.7 Normas de comportamiento en el aula											
	2.8 Interactuación con el lenguaje											
	2.9 Compartir material											
Observaciones												

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 14

FICHA DE ACTIVIDADES EN CASA²⁰

Nombre del alumno/a: _____

Nombre de la Actividad _____

Fecha _____

PRESENTACIÓN

Este registro permite recoger información sobre el proceso de aprendizaje de su hijo/a de las tareas diseñadas para elaborar en casa. Desde el centro educativo se especificarán los objetivos que se pretenden conseguir con las actividades especificadas en la ficha.

Por favor, anote en el apartado de observación aquellos aspectos que le resultan interesantes de resaltar, ocurridos durante la realización de las tareas; de igual manera especifique en el apartado de problemas con la actividad aquellos aspectos que han dificultado la realización de la tarea; señale con un aspa en el apartado de grado de dificultad el nivel de dificultad encontrado y para terminar, puede aportar alguna propuesta de mejora.

Por tanto, le agradecemos que haya aceptado dedicar unos minutos a completar el instrumento.

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

1. _____

2. _____

3. _____

OTROS _____

ACTIVIDADES

A) _____

B) _____

OTRAS _____

OBSERVACIÓN

PROBLEMAS CON LA ACTIVIDAD

GRADO DE DIFICULTAD DE LA ACTIVIDAD

Bajo

Medio

Alto

PROPUESTAS DE MEJORA

²⁰ A realizar por el alumno con la presencia de los padres-madres quienes completan el apartado observación, problemas con la actividad, grado de dificultad y propuestas de mejora

Anexo 15**REGISTRO ANECDÓTICO²¹****Nombre del alumno/a:** _____**PRESENTACIÓN**

Este registro permite recoger una descripción de los hechos acontecidos dentro y fuera del aula que nos permita identificar patrones de conducta. Por tanto, le agradecemos que haya aceptado dedicar unos minutos a completar el instrumento.

Por favor, responda las preguntas que integran el mencionado registro anecdótico.

REGISTRO ANECDÓTICO
Situación/descripción de la conducta ocurrida
Lugar dónde ocurrió
Momento en que ocurrió
Personas que presenciaron la anécdota
Interpretación, observaciones o comentario personal:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

²¹ A cumplimentar por el tutor/a y por el especialista en PT.

Anexo 16

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN²²

Nombre del alumno/a: _____

PRESENTACIÓN

Este cuestionario permite recoger una fuente valiosa de información que nos ayudará a reflexionar sobre aquellas actuaciones llevadas a cabo durante la implementación del programa, facilitando su mejora para próximas intervenciones. Por tanto, le agradecemos que haya aceptado dedicar unos minutos a completar el cuestionario.

Por favor, responda las preguntas de cada bloque teniendo en cuenta las instrucciones indicadas.

BLOQUE 1. PROCESO DE ENSEÑANZA

A continuación se presentan varias preguntas relativas a aspectos relacionados con nuestra actuación y actitud en el proceso de enseñanza que se consideran muy útiles a la hora de ajustar el programa, rectificar errores y/o incluir mejoras.

Conteste a cada una de las preguntas de manera breve y sincera.

1.1 ¿La metodología empleada durante la implementación del programa ha sido adecuada en la intervención con el/la alumno/a? _____

1.2. ¿Ha sido necesario realizar algún ajuste o cambio? _____

1.3. En caso afirmativo, describa dichas modificaciones.

1.4 ¿La metodología ha favorecido/posibilitado el desarrollo de la lectoescritura en el alumnado? _____

1.5 ¿Incluiría algún aspecto de mejora? _____

1.6 Por favor, en caso afirmativo descríbala.

1.7 Tras la implementación del programa ¿considera que los contenidos han sido adecuados a las características del alumnado? _____

1.8 ¿Modificaría/incluiría algún contenido? _____

1.9 En caso afirmativo ¿Cuáles? _____

1.10 Justifique su respuesta.

1.11 El orden en la presentación de cada fonema ¿ha sido correcto? _____

1.12 Justifique la respuesta y en caso de incluir algún cambio, por favor especifíquelo.

1.13 Los agrupamientos organizados, durante la implementación del programa ¿han sido adecuados para el desarrollo de las actividades propuestas? _____

²² A cumplimentar por el tutor/a

<p>1.14 Justifique la respuesta.</p> <p>1.15 En relación a los recursos utilizados durante la intervención. ¿Han sido suficientes? ____</p> <p>1.16 ¿Ha sido necesario realizar algún cambio? ____</p> <p>1.17 Justifique las respuestas.</p> <p>1.18 ¿Qué opinión le merece la planificación de los contenidos a trabajar?</p> <p>1.19 ¿Considera pertinente efectuar algún cambio? ____</p> <p>1.20 En caso afirmativo, describa la propuesta.</p> <p>1.21 ¿Las distintas estrategias metodológicas empleadas durante la intervención han facilitado la asimilación de contenidos de manera significativa? ____</p> <p>1.22 Justifique la respuesta</p> <p>1.23 En relación con el tiempo invertido en la implementación del programa ¿éste ha posibilitado el desarrollo de la lectoescritura?</p> <p>1.24 ¿Propondría algún cambio para mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura? ____</p> <p>1.25 En caso afirmativo, por favor descríbalos.</p> <p>1.26 Para motivar al alumnado en la realización de las tareas ¿ha utilizado algún tipo de reforzadores? _____</p> <p>1.27 Justifique la respuesta.</p> <p>1.28 En relación a la colaboración con los padres ¿el compromiso adquirido a comienzo del curso se ha mantenido? ____</p> <p>1.29 ¿Qué tipo de colaboración, en relación con las tareas de aprendizaje, se ha utilizado durante la intervención? ____</p> <p>1.30 ¿Qué mejoraría de dicha colaboración?</p>
Observaciones:

BLOQUE 2. PROCESO DE APRENDIZAJE

A continuación se presentan varias preguntas sobre aspectos relacionados con la forma, el ritmo y las características del aprendizaje del alumno/a que serán de utilidad para analizar la adquisición de los contenidos del alumnado permitiendo valorar su proceso de manera que autorice aplicar las mejoras necesarias en nuestro programa.

Conteste a cada una de las preguntas de manera breve y sincera.

- 2.1 ¿El alumno ha llevado el ritmo adecuado en el aula de integración? ____
- 2.2 Describa su comportamiento, actitudes, conductas...
- 2.3 ¿Ha mejorado el ritmo en la adquisición de los contenidos presentados en el programa, respecto a sus conocimientos previos?
- 2.4 En caso afirmativo, especifique el tipo de estrategias utilizadas para adquirir los contenidos trabajados en el aula.
- 2.5 El alumno/a ¿obtiene éxito en la elaboración de las tareas? ____
- 2.6 ¿Puede justificar de qué forma ha influido en dicho cambio, su participación en el programa?
- 2.7 Describa cómo responde el alumno/a, durante la implementación del programa, ante el logro o fracaso en la tarea
- 2.8 ¿En qué ha mejorado con respecto a la evaluación inicial?
- 2.9 Justifique la respuesta
- 2.10 ¿Se muestra satisfecho/a con los avances académicos en relación a la adquisición de la lectoescritura que ha experimentado el alumno como resultado de la intervención en dicho programa? ____
- 2.11 Justifique la respuesta
- 2.12 El desarrollo del programa al intervenir sobre el desarrollo del lenguaje ¿ha favorecido en el alumnado la mejora de sus estrategias de comunicación permitiéndole relacionarse más activamente con su grupo de aula? ____
- 2.13 Justifique la respuesta
- 2.14 Como efecto del desarrollo lingüístico ¿el alumno/a hace apreciaciones o aporta comentarios enriquecedores acerca del juego o sobre alguna actividad en o fuera del aula? ____
- 2.15 Justifique la respuesta.
- 2.16 En caso negativo, describa las variables que hacen imposible asumir dicho cambio.
- 2.17 ¿La adquisición de la lectoescritura permite al alumnado la realización de determinadas conductas que, previo a la implementación del programa, era incapaz de realizar? ____
- 2.18 Por favor, describa qué conductas.
- 2.19 Justifique en qué medida la adquisición de la lectoescritura ha posibilitado que el alumnado aprenda las reglas del juego, las instrucciones para la realización de una actividad... leyéndolas en un texto escrito.
- 2.20 ¿El alumnado ha perfeccionado su expresión oral en el aula como resultado del proceso de intervención? ____
- 2.21 ¿Afirmaría que el programa ha desarrollado en el alumno/a mejoras sustanciales que le permiten relacionarse con su grupo de aula y mejorar el acceso a la lectoescritura? ____

2.22 En caso negativo, justifique la respuesta.

2.23 ¿Comprueba en el alumno/a la posibilidad de utilización de la lectoescritura como canal de comunicación, efecto de la participación en el programa? _____

2.24 Describa la evolución producida por el alumno/a desde el comienzo de la intervención.

2.25 Después del proceso de intervención describa cuáles han sido los logros más destacados del alumno/a.

Observaciones

BLOQUE 3. IMPACTO DEL PROGRAMA

A continuación se presentan varias preguntas relativas al impacto producido en el equipo educativo, en los padres, en el alumnado y en los elementos curriculares como resultado de la puesta en práctica del programa de acceso a la lectoescritura. Por favor, conteste de manera breve y sincera.

3.1 Como docente que ha colaborado en la implementación del programa ¿le ha parecido novedosa la metodología utilizada? _____

3.2 Justifique la respuesta.

3.3 ¿La utilizaría en su aula para el desarrollo y/o mejora de la lectoescritura con alumnado con problemas para su adquisición? _____

3.4 En caso negativo. Justifique la respuesta e incluya las lagunas que la metodología del programa impide asumirlo.

3.5 ¿Ha introducido algún cambio o ha complementado la metodología utilizada en su aula, las aportaciones del programa de lectoescritura aplicado? _____

3.6 En caso positivo, describa de manera general, aquellas aportaciones que le han parecido provechosas para su práctica diaria.

3.7 En caso negativo, justifique su respuesta.

3.8 ¿Le parece adecuada que la implementación del programa haya implicado la asistencia a determinadas reuniones sistemáticas para la realización de la evaluación y al establecimiento de objetivos de trabajo para el seguimiento y control del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado? _____

3.9 ¿Por qué?

3.10 ¿Propondría para el curso siguiente este tipo de estrategia, de manera que permita llevar un control más exhaustivo del alumnado? _____

3.11 En caso negativo, justifique la respuesta.

3.12 ¿Le parecía oportuno utilizar este programa para la enseñanza de la lectoescritura en

<p>alumnado con graves problemas para su aprendizaje? ____</p> <p>3.13 Justifique su respuesta.</p> <p>3.14 ¿El programa de acceso a la lectoescritura ha permitido disminuir la distancia en relación a los elementos curriculares, ritmo de aprendizaje...? ____</p> <p>3.15 ¿Considera su aportación como un logro en el alumnado? ____</p> <p>3.16 Justifique su respuesta.</p> <p>3.17 ¿Consideraría pertinente seguir con el programa y perfeccionarlo de cara a la intervención con alumnos sin problemas graves de aprendizaje? ____</p> <p>3.18 Justifique la respuesta y, si considera oportuno puede aportar algunas ideas.</p> <p>3.19 Comente por favor, la impresión que ha creado el programa en la comunidad educativa.</p> <p>3.20 En las entrevistas llevadas a cabo con los padres durante el seguimiento del programa, por favor describa los comentarios realizados por parte de ellos, respecto a la metodología que empleaban en la ayuda en las tareas de casa y la que han adoptado durante la implementación del programa.</p> <p>3.21 ¿Cree que les ha resultado valiosa la experiencia, de manera personal? ____</p> <p>3.22 Exponga algunos comentarios relevantes recogidos de los padres y madres.</p> <p>3.23 ¿Cree que el programa mejora la calidad educativa aportada en el aula? ____</p> <p>3.24 Justifique la respuesta.</p> <p>3.25 Y en el alumnado ¿ha mejorada la calidad de la intervención? ____</p> <p>3.26 Justifique la respuesta</p> <p>3.27 ¿Cree que la experiencia del programa facilitará la creación de nuevas investigaciones en el centro?</p> <p>3.28 ¿Posibilitará el cambio de actitudes de los docentes respecto a investigar, innovar e incluir nuevas metodologías en el aula? ____</p> <p>3.29 Justificar la respuesta.</p> <p>3.30 ¿Cree conveniente seguir implementando el programa en cursos posteriores a los mismos alumnos/as? ____</p> <p>3.31 Justifique la respuesta.</p>
Observaciones

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 17

ENTREVISTA A PADRES Y MADRES SOBRE EL PROGRAMA DE ACCESO A LA LECTOESCRITURA²³

Nombre del niño/a _____

Fecha de la entrevista _____

PRESENTACIÓN

A continuación se les preguntará por una serie de aspectos relacionados con el programa que permitirá realizar aquellas modificaciones más oportunas para sucesivas intervenciones y que, por favor deben contestar abiertamente y de manera sincera.

PREGUNTAS

1.- Me gustaría que me dieran su opinión sobre la primera reunión en la que se informaba acerca de la posibilidad de que tanto sus hijos/as como ustedes, participaran en un programa para posibilitar el desarrollo de la lectoescritura.

2.- Cuando se les presenta el programa, después de acceder a participar en su implementación, ¿qué opinión les mereció?

3.- ¿Lo creían fiable?

4.- ¿Resultaba visualmente atractivo?

5.- justifique si creían que iba a conseguir su objetivo

6.- A lo largo de la implementación del programa, en caso de tener una opinión distinta a la que mantienen ahora ¿pueden describir que aspectos/elementos posibilitaron ese cambio con respecto a la primera impresión causada?

7.- En su implicación hacia las tareas sugeridas y recomendadas para trabajar en la casa. ¿Qué actitud tenían hacia ellas?

8.- ¿Les parecían adecuadas en relación al nivel de dificultad, atractivo de la tarea, validez

9.- ¿Sugerirían alguna mejora en alguna de ellas?

10.- En caso afirmativo. ¿Qué tipo de mejoras sugerirían y en qué actividades.

11.- A nivel lingüístico, ¿pueden explicar y detallar la evolución del niño/a desde el principio del programa hasta su finalización?

²³ A cumplimentar por la especialista en PT

12.- Pueden detallarnos ¿si ha adquirido nuevas palabras, aumentado su vocabulario, mejorado su sintaxis, optimizado sus relaciones sociales, modificado su conducta....?

13.- Como resultado de la participación de su hijo/a en el programa de acceso a la lectoescritura. Por favor detalle el grado de adquisición de a lectoescritura y las posibilidades que puede realizar utilizando lo aprendido.

14.- ¿Lee espontáneamente cuando por ejemplo le/la acompaña al supermercado, pasea por la calle o parque?

15.- ¿en qué medida cree que estas nuevas habilidades de su hijo/a son debidas al efecto del programa?

16.- Describa en relación con la lectura y la escritura todas las mejoras desde que su hijo/a comenzó el programa.

17.- En general, describa de manera aproximada todos aquellos cambios percibidos en su hijo/a como efecto de la intervención con el programa de acceso a la lectoescritura.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 18

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA LECTOESCRITURA

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el cuestionario de evaluación inicial del programa de acceso a la lectoescritura que le adjuntamos.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y las diferentes dimensiones que se muestran en el cuestionario, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y a su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación del cuestionario e indicadores.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro

- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o del indicador con la dimensión correspondiente
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título y presentación con la temática a tratar, o del indicador para determinar la evaluación inicial del programa

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del cuestionario de evaluación inicial del programa de acceso a la lectoescritura que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Dimensión Utilidad				
Dimensión Estructura				
Dimensión Viabilidad				
Observaciones:				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 19

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO SOBRE LA SITUACIÓN, ACTITUD Y CONDUCTA DEL NIÑO/A EN EL HOGAR

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el cuestionario de evaluación inicial a cumplimentar por los padres y madres de los alumnos y alumnas participantes que le adjuntamos.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes bloques del Cuestionario mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación y de las preguntas.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o de las preguntas con el bloque correspondiente.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y las preguntas para determinar la evaluación inicial del alumno/a.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del cuestionario sobre la situación, actitud y conducta del niño/a en el hogar que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Bloque 1.1: Datos personales y familiares				
Bloque 1.2: Datos de escolarización				
Bloque 2.1: Hábitos de salud				
Bloque 2.2: Hábitos de higiene				

Bloque 3.1: Convivencia				
Bloque 3.2: Actitud ante el juego				
Bloque 4: Rendimiento académico				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 20

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO/A EN EL CENTRO EDUCATIVO

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el cuestionario de evaluación inicial a cumplimentar por el profesorado de los alumnos y alumnas participantes en el estudio.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes bloques del Cuestionario mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación y de las preguntas.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o de las preguntas con el bloque correspondiente.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y las preguntas para determinar la evaluación inicial del alumno/a.

1: Nada relevante

2: Poco relevante

3: Bastante relevante

4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del cuestionario del proceso de aprendizaje del alumnado que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Bloque 1.1: Datos personales del alumno/a				
Bloque 1.2: Proceso de Aprendizaje				
Bloque 2.1: Actitud y conducta en el aula				

Bloque 2.2: Hábitos y conductas en actividades grupales en el aula				
Bloque 3.1: Hábitos y conductas en el juego				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 21

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL REGISTRO DE VALORACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO/A

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el registro de observación para valorar el estilo de aprendizaje de los alumnos/as participantes en el estudio que le adjuntamos.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes bloques del estilo de aprendizaje que se muestran en el cuestionario, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y a su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación, áreas, subáreas e ítems que las integran.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o de los ítems y subáreas con el área a la que pertenecen.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y las áreas, subáreas e ítems para determinar la evaluación inicial del alumno/a.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del Registro de valoración del estilo de aprendizaje que le adjuntamos.

		Adecuación			Cambios a realizar
		C	P	R	
Título					
Presentación					
A. Condiciones físico ambientales	Sonido				
	Iluminación				
	Temperatura				
	Ubicación en el aula				
	Presentación de la información				
	Mobiliario				
	Materiales				
	Agrupamientos				
B. Estrategias cognitivas	Percepción sensorial				
	Persistencia				
	Atención				
	Motivación y refuerzo				
	Estrategias para realizar las tareas				
Observaciones:					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 22

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL REGISTRO DE VALORACIÓN DE LAS HABILIDADES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el Registro que le adjuntamos de valoración de las habilidades prelectoescriptoras.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y las diferentes áreas y subáreas en el desarrollo madurativo del niño o niña que se muestran en el Registro mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación, áreas, subáreas e ítems que las integran.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o de los ítems y subáreas con el área a la que pertenecen.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y las áreas, subáreas e ítems para determinar la evaluación inicial del alumno/a.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del registro de valoración de las habilidades que favorecen el desarrollo de la lectoescritura que le adjuntamos.

		Adecuación			Cambios a realizar
		C	P	R	
Título					
Presentación					
Área perceptiva	Percepción visual				
	Percepción auditiva				
	Percepción táctil				
	Percepción espacial general				
	Percepción espacial gráfica				
	Percepción temporal				
Área psicomotora	Movimientos y coordinación generales				
	Hábitos de independencia personal				
	Esquema corporal				
	Coordinación manual				
	Coordinación grafomanual				
	Escritura				

Área verbal	Comprensión verbal				
	Razonamiento verbal				
	Lectura				
	Fluidez verbal				
Área cognitiva	Memoria visual				
	Memoria verbal y numérica repetitiva				
	Memoria verbal y numérica significativa				
	Conceptos básicos numéricos				
	Cálculo				
	Razonamiento abstracto				
Área socio-afectiva	Desarrollo emocional				
	Desarrollo Social				
Observaciones:					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 23

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DEL REGISTRO PARA LA VALORACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Este instrumento tiene como propósito ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el Registro para la valoración inicial de la conciencia fonológica que le adjuntamos.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes ítems que se muestran en el Registro mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación e ítems que lo integran.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro

- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, así como de los ítems propuestos.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y los ítems para determinar la evaluación inicial del alumno/a.

1: Nada relevante

2: Poco relevante

3: Bastante relevante

4: Muy relevante

Recuerde que la evaluación que le solicitamos, ha de realizarse a partir del Registro para la valoración de la conciencia fonológica que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Ítems Segmentación y conciencia fonémica				
Ítems Segmentación y conciencia silábica				
Ítems Segmentación Léxica				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 24

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DEL REGISTRO PARA LA VALORACIÓN DEL NIVEL DE LECTOESCRITURA

Este instrumento tiene como propósito ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el Registro de observación que le adjuntamos de valoración de la adquisición de la lectoescritura.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes ítems que se muestran en el Registro mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación e ítems que lo integran.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, así como de los ítems propuestos.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y los ítems para determinar la evaluación inicial del alumno/a.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del Registro para la valoración del nivel de lectoescritura que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Ítems Lectura				
Ítems Escritura				
Observaciones:				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 25

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DE AULA SOBRE LECTOESCRITURA Y CONCIENCIA FONOLÓGICA

Este instrumento tiene como propósito ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el registro de observación que facilita la evaluación del seguimiento en la adquisición de la lectoescritura y la conciencia fonológica.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes objetivos en el desarrollo lectoescritor y conciencia fonológica del niño o niña que se muestran en el Registro mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación, objetivos e ítems que las integran.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o de los ítems y objetivos con el área a la que pertenecen.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y los objetivos e ítems para determinar la evaluación formativa del alumno/a.

1: Nada relevante

2: Poco relevante

3: Bastante relevante

4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del registro de seguimiento de las actividades de aula sobre lectoescritura y conciencia fonológica que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Vocales				
Consonantes				
Observaciones:				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 26

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DEL REGISTRO RESUMEN DE SEGUIMIENTO DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA Y LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Este instrumento tiene como propósito ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el Registro de observación que le adjuntamos de valoración de la adquisición de la lectoescritura y de la Conciencia Fonológica.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes ítems que se muestran en el Registro mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación e ítems que lo integran.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, así como de los ítems propuestos.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y los ítems para determinar la evaluación formativa del alumno/a.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la evaluación que le solicitamos, ha de realizarse a partir del Registro resumen de seguimiento de la adquisición de la lectoescritura y de la conciencia fonológica que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Items Lectura				
Items Escritura				
Observaciones:				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 27

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DEL REGISTRO RESUMEN DEL SEGUIMIENTO DE LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA

Este instrumento tiene como propósito ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el registro de observación que le adjuntamos de valoración de la adquisición de las habilidades que favorecen el desarrollo de la lectoescritura.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes ítems que se muestran en el Registro mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación, áreas, indicadores e ítems que lo integran.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, así como de las áreas, indicadores e ítems propuestos.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación, las áreas, indicadores e ítems para determinar la evaluación formativa del alumno/a.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del Registro resumen del seguimiento de la adquisición de las habilidades que favorecen el desarrollo de la lectoescritura que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Área perceptiva				
Área Psicomotora				
Área Cognitiva				
Área Lingüística				
Área Socio-afectiva				
Observaciones:				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 28

INSTRUMENTO PARA VALIDAR LA FICHA DE ACTIVIDADES EN CASA

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el registro de observación del proceso de aprendizaje guiado en el entorno familiar, y valorar las apreciaciones sobre la actividad que el alumnado participante desarrolla en casa.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación de de cada uno de los apartados que integran la ficha de tareas de actividades en casa, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y a su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva de los elementos de la ficha.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro

- **Pertinencia (P):** Relación del título y de los elementos de la ficha con la temática a tratar.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título y de los elementos de la ficha para determinar la evaluación procesual del alumno/a.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir de la ficha de tareas de actividades en casa que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Objetivos				
Actividad				
Observaciones				
Problemas con la actividad				
Grado de dificultad				
Propuestas de mejora				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 29

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL REGISTRO ANECDÓTICO

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar los ajustes necesarios para mejorar el registro anecdótico del alumno/a a cumplimentar por el profesorado.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y preguntas sobre el incidente del registro mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación y preguntas sobre el incidente.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título, presentación y preguntas sobre el incidente con la temática a tratar.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, presentación y preguntas sobre el incidente para determinar la evaluación procesual del alumno/a.

1: Nada relevante

2: Poco relevante

3: Bastante relevante

4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del Registro anecdótico del alumno/a que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Preguntas sobre el incidente				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 30

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar el Cuestionario de Evaluación Final a cumplimentar por el profesorado de los alumnos y alumnas participantes en el estudio.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y los diferentes bloques del Cuestionario mencionado, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación y de las preguntas.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o de las preguntas con el bloque correspondiente.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y las preguntas para determinar la evaluación final del programa.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir del Cuestionario de evaluación final del programa de intervención que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Bloque 1: Proceso de enseñanza				
Bloque 2: Proceso de Aprendizaje				
Bloque 3: Impacto del programa				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 31

INSTRUMENTO PARA VALIDAR LA ENTREVISTA A PADRES Y MADRES SOBRE EL PROGRAMA DE ACCESO A LA LECTOESCRITURA

Este instrumento se facilita para ayudarle a aportar las consideraciones necesarias para mejorar la entrevista de Evaluación Final del programa a cumplimentar por los padres y madres de los alumnos y alumnas participantes que le adjuntamos.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: Hombre Mujer

Profesión: Maestro/a Educación Primaria Profesor/a universitario/a

Experiencia profesional: _____ años

Seguidamente, valore la adecuación del título, presentación y las diferentes preguntas de la entrevista mencionada, atendiendo a los siguientes criterios de calidad y su correspondiente escala numérica.

- **Claridad (C):** Redacción comprensiva del título, presentación y de las preguntas.
 - 1: Nada claro
 - 2: Poco claro
 - 3: Bastante claro
 - 4: Muy claro
- **Pertinencia (P):** Relación del título y presentación con la temática a tratar, o de las preguntas con la finalidad.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente
 - 3: Bastante pertinente
 - 4: Muy pertinente

- **Relevancia (R):** Importancia del título, la presentación y las preguntas para determinar la valoración final del programa.

- 1: Nada relevante
- 2: Poco relevante
- 3: Bastante relevante
- 4: Muy relevante

Recuerde que la valoración que le solicitamos, ha de realizarse a partir de la Entrevista a padres y madres sobre el programa de acceso a la lectoescritura que le adjuntamos.

	Adecuación			Cambios a realizar
	C	P	R	
Título				
Presentación				
Preguntas				
Observaciones				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN