

JOSÉ LUIS GALVE MANZANO  
JOSÉ LUIS RAMOS SÁNCHEZ

# Dificultades específicas de lecto-escritura

Volumen II

Modelo teórico, evaluación e intervención  
en la escritura y en las disgrafías



---

|                   |   |
|-------------------|---|
| Presentación..... | 9 |
|-------------------|---|

## PRIMERA PARTE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Capítulo 1. Aprender a escribir.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1.1. Introducción.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1.2. Descripción de una experiencia de aproximación<br/>        al lenguaje escrito.....</b> | <b>18</b> |
| <b>1.3. El papel de los padres.....</b>   | <b>23</b> |
| <b>1.4. Instrumentos de evaluación.....</b>   | <b>23</b> |
| 1.4.1. Pruebas para la evaluación de la lectoescritura.....                                     | 24        |
| 1.4.2. Cuestionario valorativo dirigido a los padres.....                                       | 25        |
| 1.4.3. Resultados.....  | 25        |
| 1.4.4. Comentarios finales de la experiencia.....   | 26        |
| <b>Resumen del capítulo.....</b>  | <b>27</b> |

---

## SEGUNDA PARTE

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo II. Dificultades específicas de escritura: disgrafías.....</b>          | <b>31</b>  |
| <b>2.1. Introducción.....</b>   | <b>31</b>  |
| <b>2.2. Concepto de disgrafías.....</b>   | <b>33</b>  |
| <b>2.3. Causas de las disgrafías .....</b>  | <b>33</b>  |
| <b>2.4. Los procesos escritores y su relación con las disgrafías .....</b>          | <b>34</b>  |
| 2.4.1. Procesos de planificación .....  | 35         |
| 2.4.2. Procesos sintácticos.....  | 35         |
| 2.4.3. Procesos léxicos.....  | 36         |
| 2.4.4. Proceso perceptivo-motor.....  | 38         |
| <b>2.5. Procesos cognitivos y modalidades de escritura .....</b>                    | <b>38</b>  |
| 2.5.1. Escribir al dictado .....  | 38         |
| 2.5.2. Escribir copiando.....   | 42         |
| 2.5.3. Escribir espontáneamente.....  | 43         |
| <b>2.6. Evaluación de la escritura y de las disgrafías .....</b>                    | <b>46</b>  |
| <b>2.7. Pasos para la evaluación de la producción escrita/escritura:.....</b>       | <b>58</b>  |
| 2.7.1. Evaluación de los procesos léxicos.....                                      | 59         |
| 2.7.2. Evaluación de los procesos sintáctico-semánticos.....                        | 63         |
| 2.7.3. Evaluación de los procesos planificación.....                                | 63         |
| 2.7.3.1. Dificultades en los procesos de planificación.....                         | 64         |
| 2.7.3.2. Dificultades en el aprendizaje de la traslación<br>del texto al papel..... | 64         |
| 2.7.3.3. Dificultades en el aprendizaje de la revisión<br>o autocorrección .....    | 65         |
| <b>2.8. Tipos de disgrafías evolutivas .....</b>                                    | <b>85</b>  |
| 2.8.1. Disgrafía fonológica.....  | 86         |
| 2.8.2. Disgrafía superficial .....  | 89         |
| 2.8.3. Disgrafía mixta o profunda (fonológica y superficial).....                   | 91         |
| <b>Resumen del capítulo .....</b>   | <b>106</b> |

---

## TERCERA PARTE

|                      |  |            |
|----------------------|--|------------|
| <b>Capítulo III.</b> | <b>Revisión crítica de los instrumentos de evaluación de las habilidades de escritura .....</b>  | <b>111</b> |
| 3.1.                 | <i>Consideraciones para analizar y seleccionar una prueba o instrumento de evaluación en general y específicamente para la lectoescritura.....</i> | <i>111</i> |
| 3.2.                 | <i>Procedimientos para la evaluación de los procesos de la escritura: Análisis de instrumentos de evaluación específicos .....</i>                 | <i>111</i> |
| 3.3.                 | <i>Evaluación de enfoque cognitivo o la evaluación de la escritura centrada en los procesos o producción:.....</i>                                 | <i>113</i> |
|                      | <i>Resumen del capítulo .....</i>  | <i>179</i> |

## CUARTA PARTE

|                     |  |            |
|---------------------|--|------------|
| <b>Capítulo IV.</b> | <b>Análisis de casos prácticos de escritura/ disgrafía a través de las baterías BECOLE, PRO, PAIB y ECLE .....</b>           | <b>185</b> |
| 4.1.                | <i>Presentación del caso: abordaje de un caso con posibles alteraciones disléxicas y disgráficas en lecto-escritura.....</i> | <i>185</i> |
| 4.2.                | <i>Informe psicopedagógico.....</i>  | <i>198</i> |
| 4.3.                | <i>Propuestas y tipos de tareas desarrolladas en el programa Becoleando. Aconsejables para el caso propuesto.....</i>        | <i>280</i> |
| 4.4.                | <i>Ejemplificaciones de análisis de perfiles de pruebas.....</i>   | <i>296</i> |
| 4.4.1.              | <i>Análisis e interpretación de perfil de la batería a través de la batería PROESC.....</i>                                  | <i>296</i> |
| 4.4.2.              | <i>Análisis e interpretación de perfil de la batería BECOLE.....</i>   | <i>298</i> |
| 4.4.3.              | <i>Análisis e interpretación de perfil de la batería PRO. Pruebas de Rendimiento Ortográfico.....</i>                        | <i>305</i> |
|                     | <i>Resumen del capítulo .....</i>  | <i>308</i> |

---

## QUINTA PARTE

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo V. Propuestas para la intervención en componentes relacionados con la escritura y disgrafias a partir de la evaluación de los procesos y los errores:</b> ..... | <b>313</b> |
| <b>5.1. Consideraciones, propuestas y tipos de tareas para la prevención y/o corrección</b> .....   | <b>313</b> |
| <b>5.2. La intervención en los procesos escritores</b> .....  | <b>326</b> |
| 5.2.1. Los procesos motores (sistema perceptivo-gnóstico).....  | 326        |
| 5.2.2. Los procesos léxicos (recuperación léxica).....  | 327        |
| 5.2.3. Los procesos de sintáctico-semánticos .....  | 335        |
| 5.2.4. Los procesos de planificación .....  | 340        |
| <b>5.3. La intervención en errores disgráficos</b> .....  | <b>349</b> |
| <b>Resumen del capítulo</b> .....   | <b>365</b> |

## ANEXOS

|  |            |
|--|------------|
| <b>Anexo I. Resumen/Síntesis de teoría</b> .....     | <b>369</b> |
| <b>Anexo II. ROGRA</b> .....                         | <b>383</b> |
| <b>Anexo III. RECUTE</b> .....                       | <b>387</b> |
| <b>Referencias bibliográficas (Volumen II)</b> ..... | <b>395</b> |

---

## RELACIÓN DE FIGURAS

- Figura 1.** Vías para escribir palabras al dictado
- Figura 2.** Vías para la escritura desde la semántica/Escritura espontánea
- Figura 3.** Vías para escribir a partir de la semántica
- Figura 4.** Proceso secuencial para la evaluación de la escritura
- Figura 5.** Estructura de la batería BECOLE
- Figura 6.** Rutas para el desarrollo de la ortografía
- Figura 7.** Estructura de las pruebas PRO 1-2-3
- Figura 8.** Componentes de las pruebas de matemáticas de PAIB -1-2-3
- Figura 9.** Estructura General de las pruebas PAIB de Matemáticas
- Figura 11.** Estructura general de PAIB 1. Infantil 5 años
- Figura 12.** Estructura conceptual y fundamentación de las pruebas PAIB. Lengua. El 5 años
- Figura 13.** Estructura conceptual y fundamentación de las pruebas PAIB 2 y 3 de Lenguaje
- Figura 14.** Estructura de PAIB 2 de Matemáticas
- Figura 15.** Estructura de PAIB 3 de Matemáticas
- Figura 16.** Estructura conceptual y fundamentación de la Evaluación Psicopedagógica
- Figura 17.** Arquitectura básica del Sistema de Procesamiento Lingüístico (SPL).
- Figura 18.** Procedimiento para la Evaluación Psicopedagógica
- Figura 19.** Síntesis del proceso de respuesta

## RELACIÓN DE CUADROS

- Cuadro 1.** Propuestas para la evaluación integral de la escritura/producción escrita
- Cuadro 2.** Propuesta base evaluación sistemática de la ESCRITURA por fases según el Modelo de doble ruta en cascada
- Cuadro 3.** Síntesis de diferencias de rendimiento en las rutas de la escritura y de tipos de disgrafías
- Cuadro 4.** Fallos o daños selectivos en los componentes y tareas afectadas o no.
- Cuadro 5.** Disociaciones para la evaluación de los niveles de procesamiento en la escritura y disgrafías
- Cuadro 6.** Disociaciones en escritura — disgrafías
- Cuadro 7.** Disociaciones en escritura — disgrafías
- Cuadro 8.** Disociaciones en disgrafías/escritura: organización por procesos, componentes, tareas, variables y errores

- Cuadro 9.** Disociaciones en disgrafías/escritura: organización por procesos, componentes, tareas, variables y errores
- Cuadro 10.** Características de la disgrafía fonológica
- Cuadro 11.** Causas posibles e incidencias en la disgrafía fonológica
- Cuadro 12.** Características de la disgrafía superficial...
- Cuadro 13.** Causas posibles e incidencias en la disgrafía superficial
- Cuadro 14.** Síntesis comparativa de los rasgos de las disgrafías fonológica, superficial, profunda y periférica. Ayudas para identificar los errores disgráficos en función de las características de sus elaboraciones y respuestas con desarrollo conceptual ampliado
- Cuadro 15.** Síntesis comparativa de los rasgos de las disgrafías fonológica, superficial, profunda y periférica. Ayudas para identificar los errores disgráficos en función de las características de sus elaboraciones y respuestas con desarrollo conceptual resumido (breve)
- Cuadro 16.** Propuesta para lectura y escritura & dislexias y disgrafías. Propuesta de pruebas y su funcionalidad para las evaluaciones
- Cuadro 17.** Procesos, conceptualización e intervención en la lectura y escritura integrado
- Cuadro 18.** Procesos, conceptualización e intervención en la lectura
- Cuadro 19.** Procesos, conceptualización e intervención en la escritura
- Cuadro 20.** Componentes implicados en la lectoescritura
- Cuadro 21.** Descripción de las subpruebas de la batería BECOLE. Estructura de la Escritura
- Cuadro 22.** Estadísticos de fiabilidad de PRO -1-2-3
- Cuadro 23.** Características específicas de PRO 1-2-3
- Cuadro 24.** Distribución de las pruebas de PAIB 1-2-3, por niveles.
- Cuadro 25.** Características específicas de PAIB 1-2-3
- Cuadro 26.** Estructura, contenidos y pruebas de CUMANES
- Cuadro 27.** Niveles de afectación del sistema nervioso en la infancia (manual de CUMANES, pp. 25)
- Cuadro 28.** Interpretación neuropsicológica de las pruebas de CUMANES (manual, pp. 113-114)
- Cuadro 29.** Componentes y explicación de pruebas de CUMANIN.
- Cuadro 30.** Pruebas incluidas en la batería CUMANIN y significado de sus puntuaciones
- Cuadro 31.** Pruebas incluidas en la batería LURIA-DNI. Funciones y significado de sus componentes
- Cuadro 32.** Resumen de las pruebas, subpruebas, zonas de localización cerebral y factores, según los autores, de la batería Luria-DNI
- Cuadro 34.** Componentes de la evaluación

---

## Presentación

En el primer volumen se analizaron numerosos los estudios y las publicaciones sobre la lectura, en este incidiremos en la escritura. A pesar de los años de investigación, trabajos y proyectos innovadores que han tenido lugar, tanto en el ámbito de la investigación como en las aulas escolares, todavía nos encontramos con preguntas que revelan la preocupación de cómo abordar la enseñanza de la lectoescritura y cómo intervenir cuando se identifican las dificultades.

El interés del profesorado ha ido ligado al desarrollo paralelo de la lectura y la escritura, aunque en esta obra lo abordemos de forma independiente en la medida de lo posible. Además la formación y la investigación deben ir de forma paralela y en constante evolución. En lo relativo a la escritura cobra especial relevancia tanto los procesos de planificación, como los procesos sintácticos, semánticos, y léxicos, así como los procesos motores. En suma, cada uno de los procesos intervinientes en la producción/expresión escrita.

Los diferentes abordajes teóricos que históricamente han ido surgiendo en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura han sido abordados en el Volumen II.

Las orientaciones a los maestros, cuyo alumnado presentaba dificultades en la lectoescritura, han dependido de la formación que tuviese el orientador<sup>a</sup>, donde según nuestra experiencia de varias décadas en este campo ha primado más lo conceptual y teórico que lo aplicado-práctico.

Esto en alguna medida se ha venido reflejando en la legislación educativa de las últimas cuatro décadas afectando a los objetivos generales de la etapa de educación infantil y de forma muy específica en relación con el aprendizaje de la lectoescritura. Como ya indicamos entre los maestros y maestras de educación infantil también se vivió estos dos extremos: aquellos que pensaban que aprender a leer y a escribir no constituyen objetivos propios de esta etapa, y otros que pensaban que sí debiera constituir un objetivo prioritario. Incluso había quien “verdía” aprender a leer y escribir en educación infantil como un criterio de éxito o de calidad educativa, lo cual no siempre es cierto.

Por otro lado, en relación con la evaluación y la intervención ante las dificultades específicas de la escritura (disgrafías) se ha llegado a una enorme confusión, aún mayor que la ocurrida con las dislexias. En la década de los 80 y 90 aparecen materiales impresos que ofrecen “la salvación” a estos problemas, pero sin base científica, que acabaron por “quemar” la respuesta educativa que



requerían las dislexias y disgrafías. Desde el inicio de este siglo han ido apareciendo respuestas derivadas fundamentalmente de la investigación experimental y de la mano del enfoque cognitivo y neurocognitivo, no solo en el mundo anglosajón sino también con población de habla española o castellano parlante.

Actualmente la situación legal está clara: iniciar en el aprendizaje de la lectoescritura constituye uno de los objetivos de la etapa en la educación infantil, así como la identificación temprana del alumnado que tiene estas dificultades, dejando en mano de la autonomía pedagógica de cada centro escolar las decisiones curriculares sobre la lectoescritura. Pudiendo desarrollar actividades preventivas, correctivas y de aprendizaje en el aula que permitan atenuar los efectos excluyentes para que un alumno/a, no consiga acceder al código lectoescritor, o lo haga con niveles que no le permitan ser autónomo a la hora de aprendizaje general.

Si bien es cierto que la gran mayoría del alumnado aprende a leer y a escribir de una u otra manera en los primeros años de su escolaridad, también hay alumnos y alumnas que a pesar de una escolarización normal, sin una causa que lo explique y de manera inexplicable no avanza o tiene muchos problemas derivados del escaso dominio de la lectoescritura, dándose casos que hay alumnos que tienen dificultades en lectura, otros en escritura y otros en ambas.

Desde nuestro trabajo se pretende mostrar una finalidad práctica-aplicada y que trata de responder a las preguntas que los autores del mismo nos hemos encontrado de manera reiterada en los centros educativos y en los cursos de formación que hemos impartido: ¿cómo se aprende a leer y a escribir y qué etapas tienen lugar en este aprendizaje?, ¿existen prerequisites de madurez para aprender a leer?, ¿qué capacidades favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿qué características tiene el alumnado disléxico y disgráfico, cómo identificarlo y cómo intervenir?, ¿qué hacer en el centro escolar para enseñar a leer y a escribir?, ¿cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir?...

Nuestras propuestas están asentadas en unas bases teóricas debidamente fundamentadas en las investigaciones propias y ajenas, puesto que no entendemos que la labor docente se sostenga sobre ocurrencias o intuiciones más o menos atractivas o innovadoras, sino más bien sobre una base científica sólida y actualizada. Creemos firmemente que los argumentos de la investigación científica es lo que permite al docente actuar profesionalmente.

Como ya indicamos en la presentación del Volumen I, aunque en esta obra vamos a analizar de forma disociada la conceptualización teórica, la evaluación y la intervención de la lectura y en la escritura -trabajando en el volumen I todo lo relativo a la lectura y en volumen II todo lo relativo a la escritura-, la realidad es que en el ámbito cotidiano del centro educativo ambas —lectura y escritura— se desarrollan de forma paralela.

En este volumen II, la secuencia de los diferentes capítulos y sus apartados se justifica en base a un continuo que sigue una lógica similar a la seguida en el volumen I. En la primera parte, se abordan los aspectos y fundamentos teóricos que los profesionales deben conocer para basar la evaluación y la intervención para la intervención en escritura, complementando lo realizado

en el primer volumen. (cap. 1). En la segunda parte se abordan las propuestas para la conceptualización y evaluación de las dificultades específicas de la escritura —disgrafías— (cap. 2). En la tercera parte se incluye la valoración de instrumentos para su evaluación de la escritura—disgrafías (cap. 3). En la cuarta parte se abordan las propuestas de intervención dirigidas al alumnado con dificultades específicas en escritura, así como de forma más específica para las alteraciones disgráficas. En este sentido pretendemos que las intervenciones específicas e individuales formen parte de un continuo, de lo más general hasta lo más específico (cap. 4).

Siguiendo esta secuencia lógica (de menor a mayor especificidad e individualización) presentamos una segunda parte de esta obra en la que apreciamos claramente cuatro partes que se corresponden con cada uno de los capítulos que conforman este trabajo.

En la primera parte, el capítulo I, es una síntesis de lo titulado en la primera parte como **aprender a leer y a escribir**, haciendo especial hincapié en lo relativo a la escritura, es especialmente interesante puesto que, sobre las bases teóricas que se describen, podemos encajar el planteamiento posteriormente desarrollado en los siguientes capítulos. En un capítulo que se basa y complementa en el Cap. I del volumen I.

En la segunda parte, en el capítulo II está dedicado a describir qué **capacidades facilitan el aprendizaje de la escritura** con especialísima dedicación a las disgrafías (concepto, causas, procesos intervinientes, tipos, ...). Se analizan y definen conceptualmente qué es la disgrafía, sus causas y consecuencias, los procesos implicados, incluyendo pautas y estrategias para su abordaje.

En la tercera parte, en el capítulo III, se aborda la **forma e instrumentos** más adecuados **para su evaluación**, incluyendo pautas y estrategias para su abordaje.

En la cuarta parte, en el capítulo IV se aborda la **intervención en la escritura en general, y en las disgrafías en particular a partir de la evaluación de los procesos lectoescritores**. Siguiendo en el continuo que hemos establecido, abordaremos una serie de propuestas y tipos de tareas que consideramos son de utilidad para que los lectores puedan generar programas personalizados para sus alumnos así como programas genéricos para grupos/cursos. Abordamos también la estructura del **programa BECOLEANDO** aportando propuestas para diseño de programas de intervención así como para el desarrollo de aprendizajes básicos y/o corrección de errores o alteraciones en los diferentes niveles de procesamiento.

En la quinta parte, en el capítulo V se incluyen ejemplificaciones, o sea, análisis de casos que pueden mostrar estas problemáticas, su evaluación y propuestas para la intervención.

Por último, cada capítulo finaliza con una síntesis/resumen de los conceptos básicos que se han abordado en él.

En la siguiente dirección se puede encontrar actividades-tipo para la escritura que ejemplifican el programa del capítulo 4 del volumen II: [http://www.editorialcepe.es/documentos/Anexo\\_Dificultades\\_Disgrafia.pdf](http://www.editorialcepe.es/documentos/Anexo_Dificultades_Disgrafia.pdf)

PRIMERA PARTE

---

editorialcepe.es

---

# Capítulo I

## Aprender a escribir

### 1.1 Introducción

Aunque con relativa frecuencia en la literatura sobre la lecto-escritura aparece disociado el abordaje de la lectura y la escritura, la realidad en el ámbito educativo de la enseñanza obligatoria es que ambas se desarrollan de forma paralela y complementaria. Como indicábamos en el volumen I existen diferentes concepciones de cómo aprende un alumno a leer y escribir, generando metodologías específicas a la hora de afrontar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque que asumimos a la hora de explicar cómo aprenden los alumnos la lectura, es extrapolable en el caso de la escritura. Asumiendo los tres pilares básicos que se desarrollaron en el capítulo I del Volumen I.

Las etapas y el desarrollo del **aprendizaje lectoescritor** ya fue abordado en el volumen I, tomando asumiendo un modelo basado en el desarrollo de una secuencia de etapas. En general, se acepta (Rueda, 1995; Cuetos, 2008; Jiménez y Ortiz, 1995) que uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasa un alumno en el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras ha sido el de Frith (1984, 1985 y 1989). Esta autora sostiene que, para llegar a convertirse en lectoescritores hábiles, los niños pasan por tres etapas: etapa *logográfica*, etapa *alfabética* y etapa *ortográfica*. A continuación describimos cada una de ellas, tanto en la lectura como en la escritura.

Como ya indicamos con anterioridad, en la escritura, existen numerosas las experiencias y artículos como los de Tolchinsky (1993), Domínguez y Barrio (1997), Díez de Ulzurrun, (1999 y 2000), y Ramos y Tejado (2003) que coinciden en mostrar que la escritura comienza antes del inicio de su escolarización, o de su aprendizaje formal de la lecto-escritura. Son cada vez más frecuentes en nuestras aulas las situaciones didácticas con alumnos de tres y cuatro años a los que se pide escribir su nombre, copiar una frase o escribir una idea.

De forma progresiva irá discriminando con mayor detalle los principales rasgos, tanto visuales como auditivos, y será capaz de ir tomando conciencia de que el continuo flujo del habla puede segmentarse en unidades discretas que se representan sistemáticamente utilizando un código.

Incorporando el desarrollo estrategias de codificación y decodificación fonológicas. Así el niño aprende el código alfabético y desarrolla, en su máximo nivel, el conocimiento fonológico. En la etapa alfabética de la escritura la tarea es más compleja, puesto que al alumno se le plantea un reto crucial: debe tomar conciencia de que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples. Es en esta etapa, cuando toma conciencia de los fonemas, le va ser muy útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar en el habla.

Por tanto, en lo relativo a la escritura en la etapa alfabética se va a representar el fonema con una grafía haciendo corresponder un signo gráfico con su sonido correspondiente.

Una vez que es capaz de leer las palabras de una forma global, manteniendo su capacidad para codificar y recodificar los sonidos debe ser capaz de extrapolarlos también a la grafía, debiendo acceder también al significado de las palabras.

En la escritura también se puede identificar una etapa ortográfica. Pero, las diferencias respecto de la lectura son significativas. En la etapa alfabética el alumno ha aprendido a escribir palabras utilizando las reglas de asociación fonema-grafema con relativa facilidad ya que el español o castellano, ya que al ser un idioma transparente facilita esta asociación. Una de las peculiaridades del idioma español es que existen algunos fonemas que pueden escribirse de forma distinta; así el sonido /q/ puede representarse por “c” o por “z” dependiendo de la letra a la que acompañe. Por ejemplo, ante la palabra “cereza” el mismo sonido /q/ se representa con grafemas diferentes. Sin embargo, cuando el grafema “c” es acompañado por a, o, u, el sonido cambia, convirtiéndose en /ka/, /ko/, /ku/, como por ejemplo, “cara”, “coro”, “cúpula”. Lo mismo ocurre con otros sonidos como /x/ que pueden escribirse con “g” o “j” si preceden a las letras “e” “i”, como ocurre por ejemplo, con “jinete” o “gitano”, mientras que “gue” y “gui” tienen un sonido distinto. Otros sonidos como /b/ también pueden representarse por medio de “b” y “v”, o /l/ como “ll” o “y”, incluso en español existe una letra que no se corresponde con ningún sonido como es la “h”.

Fundamentalmente la causa de los errores cometidos por los alumnos en la etapa ortográfica se debe a la ausencia de una representación ortográfica correcta de las palabras que admiten diversas formas de representación fonológica. Por ello es aconsejable desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje el exponer al alumno, el mayor número de veces, ante la palabra bien escrita para que fije en su almacén de memoria ortográfica una representación correcta de la misma. Potenciando o fomentando la memoria visual para reducir las posibilidades al error. Así podrá incorporar en la medida de lo posible la forma correcta de cada palabra, y reduciendo el azar de si es con b o con v, con g o con j, con h o sin h.

Otra consideración que cabe hacer es que para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, se deben dar una serie de pasos que garanticen la representación visual de las palabras de dificultad ortográfica, antes de que pueda ser evaluado mediante el dictado. Puesto que, si bien el dictado ha constituido y debe continuar constituyendo un buen sistema para evaluar la capacidad del alumno para escribir correctamente palabras, ha sido un mal sistema de enseñanza, al dejar al alumno ante situaciones adivinatorias que van en contra de una concepción preventiva de los errores ortográficos.

Sin duda, el desarrollo didáctico-pedagógico debe ir ligado a los pasos por las etapas ya indicadas, ya que les permitirá tanto entender el por qué de los errores aparecidos en sus alumnos, como poder planificar las estrategias didácticas más adecuadas para solucionar los problemas que surgen.

La idea de que la decodificación y codificación fonológica de las palabras es el núcleo central del aprendizaje de la lectura y la escritura parece ser el punto de acuerdo entre los distintos enfoques que estudian la habilidad lectoescritora, tanto en los momentos iniciales del aprendizaje como una vez que el alumno tiene experiencia lectora, dependiendo del grado de familiaridad de las palabras.

Como ya sea ha indicado, las similitudes entre la lectura y escritura en estos primeros momentos son muchas, sobre todo las que se refieren a tomar conciencia de los fonemas y grafemas que componen las palabras, así como la tarea de asignar un fonema a un grafema (o un grafema a un fonema). Sin embargo, en el tercer subproceso se dan tareas distintas; en el caso de la lectura, se produce una recodificación o ensamblaje de los fonemas para obtener el significado de la palabra, mientras que en la escritura el último paso consiste en colocar adecuadamente cada grafema en su lugar. En ambos subprocesos, el papel de la memoria operativa y del conocimiento fonémico es fundamental para evitar que se cometan errores de omisión e inversión. Al leer, la tarea de conocimiento fonémico que debe realizar el alumno es de adición, puesto que tiene que sintetizar todo un conjunto de sonidos para obtener una palabra con significado. En la escritura, por el contrario, la tarea es de análisis fonémico, por cuanto que el deletreo que internamente realiza al escribir cada letra lleva consigo dividir la palabra en sus partes constituyentes y colocar cada grafema en el orden que le corresponde dentro de la palabra.

Como indicábamos en el volumen I, un contexto socio-cultural rico facilita el acceso a la lecto-escritura. Su alfabetización estará muy influenciada por las interacciones e intercambios que se produzcan.

Aunque ya dicho, conviene recalcar lo indicado por Ortiz y Jiménez (1993), haciéndose eco de diversas investigaciones, destacan la importancia que tiene el conocimiento metalingüístico en el aprendizaje del lenguaje escrito. Afirman que *“uno de los componentes de este conocimiento se refiere al metaconocimiento general respecto al concepto, funciones y características específicas del lenguaje escrito que aparece estrechamente relacionado con la adquisición de la lectura y escritura. En base a los estudios realizados desde este enfoque, se sugiere que los niños, antes de acometerse al aprendizaje sistemático de la lectoescritura, deben conocer los propósitos y funciones del lenguaje escrito y comprender conceptos tales como palabra, letra, línea superior, frases, etc.”* (p. 5). A tal efecto, construyen la *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE)* cuyo objetivo es determinar el conocimiento que tienen los niños sobre el lenguaje escrito, de tal forma que permita a los profesionales *“orientar mejor la instrucción necesaria en aquellos conocimientos deficientes que están obstaculizando el aprendizaje del lenguaje escrito”* (p. 5).

En el Decreto Curricular Base (DCB) se destacaron dos aspectos en la adquisición de la escritura: a) la relevancia del papel del lenguaje oral y, b) los conocimientos que puede y debe poseer el alumnado sobre el lenguaje escrito.

Se debe desarrollar de forma paralela la lectura y la escritura. El lenguaje escrito debe ser funcional, hasta convertirse en uno de los principales sistemas de comunicación junto con el lenguaje oral, el alumno debe dominar estrategias codificadoras y decodificadoras cuya automatización llevará consigo acceder a otros niveles cognitivos superiores, como serán los de comprensión lectora y los de redacción de textos.

No pretendiendo entrar en el clásico debate sobre las diferentes métodos o modelos didácticos [globales o analíticos & métodos sintéticos (silábicos y fonéticos)], para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. De nuevo recalcamos que estamos convencidos de que una aproximación al lenguaje escrito a través de estrategias didácticas similares a la que se describen en esta obra no pretenden abrir la absurda polémica entre métodos. Los resultados de diversas investigaciones, nos llevan a afirmar que en un idioma transparente como el castellano o español, la enseñanza del código mediante métodos fonéticos, es la vía más sencilla y necesaria para enseñar al alumnado a aprender a leer y escribir en los primeros momentos. No obstante, las aproximaciones que se realizan en torno a la lectura y escritura desde la entrada en educación infantil, facilitan al alumnado la comprensión de la relación entre el lenguaje oral y su representación escrita.

## **1.2. Descripción de una experiencia de aproximación al lenguaje escrito**

Un ejemplo de las muchas experiencias realizadas es la que presentamos a continuación, y se recoge ampliamente en el trabajo de Ramos y Tejado (2003).

### **A los tres años**

Esta experiencia comenzó cuando los alumnos contaban con tres años de edad; es decir, al ingresar en Educación Infantil. El grupo lo conforman 15 alumnos (7 niñas y 8 niños) de un centro privado-concertado. En primer lugar, se pretendió introducir a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura y, en segundo lugar, se promovió el uso motivador del lenguaje escrito para fomentar su participación en la comunidad de aprendizaje que es el aula. Consideramos que la lectura y la escritura forman parte de los sistemas de comunicación con el que los niños conviven desde que nacen. Teniendo en cuenta que el lenguaje escrito está formado por símbolos que representan al lenguaje oral, consideramos que, a través del conjunto de actividades desarrolladas, ofrecimos la posibilidad de que los niños se comunicasen mediante un nuevo sistema de representación simbólica de la realidad, conformada por sus experiencias, sentimientos e ideas que podían expresar a los otros mediante formas y estrategias diferentes.

De esta forma describe la maestra el primer acercamiento a la lectura y escritura de sus alumnos de tres años. Puso manos a la obra y cambió todos los letreros que estaban en minúscula por grandes letreros con mayúscula (BIBLIOTECA, MÚSICA, ESTACIONES DEL AÑO, DÍAS DE LA SEMANA...). Al principio esos letreros no significaban nada para los alumnos, pero más adelante todo fue distinto.

Lo que tenía un gran significado para los alumnos era su nombre propio. Tuvieron gran aceptación las tarjetas con sus nombres, que fueron pegadas en sus sillas, perchas, ficheros y fichas. Todos las toqueteaban, algunos las arrugaban, otros las chupaban... Estas tarjetas tenían unas pinzas para colgárselas en la bata. Lo primero que hacían al entrar en la clase era buscar su nombre y colgárselo, se ayudaban entre ellos a buscar y a colocar los nombres. Otras actividades que se llevaron a cabo para que los alumnos reconocieran sus nombres en las tarjetas fueron las siguientes:

- Comparar la longitud de los nombres: *“que se pongan de pié los niños que tienen nombres cortos”*; *“que se pongan de pié los niños que tienen nombres largos”*.
- Identificar las iniciales de los nombres comparándolas con objetos reales: *“la E es como un peine, la M como una montaña...”* Si no encontramos ningún objeto que se pareciera a alguna letra, dejábamos que los niños encontrasen el parecido. Siempre se decía el nombre y sonido de las letras para que las fuesen aprendiendo.
- Identificar el sonido que aparece en los nombres: *“¿Quién tiene la letra S en su nombre?”*
- *Pasar lista*: En un papel grande, se hizo una lista con los nombres de los niños y la pegamos en la pared al alcance de todos. Diariamente se pasaba lista e iba nombrando. Conforme se iba nombrando, los niños ponían una pegatina al lado de su nombre. Cada mes cambiaba el orden de la lista para que no se aprendiesen el sitio donde estuviera su nombre, aunque tampoco importaba, puesto que pensaba que también así lo aprenderían (como así ocurrió).
- Para seguir afianzando los nombres elaboramos el *libro de asistencia* a clase. Cada hoja del libro se dividió por la mitad, en una mitad ponemos **SI**, en la otra, **NO**. Al principio de la mañana se pasaba el libro por todos los niños y su misión consistió en escribir su nombre donde ponía Sí. La maestra se encargaba de poner en la otra parte los nombres de los niños que no habían asistido a clase.
- Se seleccionaban *los encargados del día*, que serían los que ayudarían a repartir fichas, bocardillos, lápices..., para ello escribía en la pizarra la palabra “ENCARGADOS” y debajo ponía el nombre de los niños. La estrategia que utilizaba fue la siguiente: primero escribía la primera sílaba del nombre y los alumnos me tenían que decir a qué nombre pertenecía. Las primeras veces sólo reconocían esas sílabas los niños que las tenían en su nombre, pero poco a poco los fueron reconociendo todos.

Si por un lado, las actividades expuestas pueden ser consideradas de lectura, por otro, vamos a describir las actividades realizadas de escritura. Aunque consideramos que lectura y escritura van unidas en estos momentos iniciales en el acercamiento al lenguaje escrito.

El primer día que se les dio una cuartilla con su nombre para que los alumnos escribiesen debajo, la mayoría se pusieron muy decididos a rayar toda la hoja, otros se ponían nerviosos y algunos hasta lloraban, pero no se les obligó. Con cariño y tranquilizándoles siempre, se

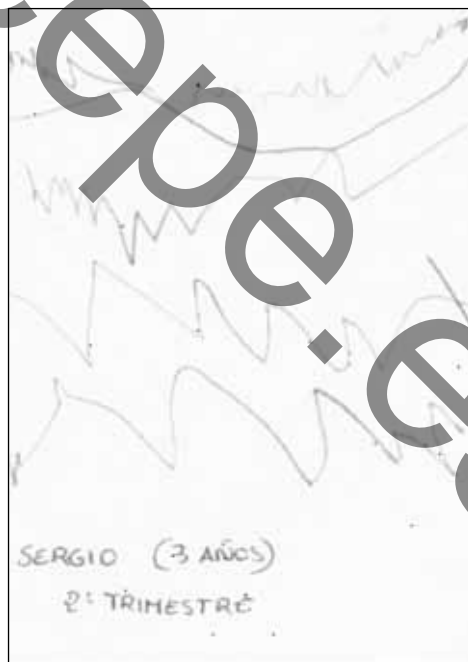


conseguía que los niños más “miedosos” superaran el miedo a hacer algo tan novedoso para ellos, algo que salía de su rutina. El primer objetivo que se planteó fue que los niños cogieran confianza, de tal modo que, con sólo poner el lápiz en la hoja y hacer un punto, ya era suficiente para expresar el contento y aprobación por el trabajo tan “bien hecho” que estaban realizando. A todas las cuartillas les ponía la fecha y, cada cierto tiempo, se les pedía que escribiesen para comprobar la evolución en su escritura. Casi todos, en poco tiempo, aprendieron a copiar el nombre. Al final del curso, todos escribían su nombre sin copiarse.

Además de la escritura de su nombre y el de sus compañeros, resultó fácil promover situaciones comunicativas diversas en las que los alumnos han utilizado el lenguaje escrito. Por ejemplo, la elaboración de la lista de la compra, el listado de cosas que hay que llevar a la excursión, una autorización familiar, los pìropos escritos a una compañera ...

Los alumnos escribieron en circunstancias diversas. Por ejemplo, cuando se abordó el tema de la alimentación, surgió la oportunidad de ir a un supermercado cercano al colegio. Mientras se hablaba de ello, una niña dijo que su madre siempre llevaba una lista con lo que tenía que comprar, a lo que todos asintieron enseguida. En otro momento, como en la clase se haría una macedonia, aprovechamos la visita al supermercado para comprar la fruta, y para eso tendríamos que hacer una lista de la compra. Los niños se pusieron muy decididos a escribir esa lista y cada uno hizo la suya.

**Imagen 1. Lista de la compra realizada en el segundo trimestre por alumnos de tres años**



**Imagen 2. Nota de un alumno a sus padres informándoles de la próxima excursión**



Otras situaciones en las que se promovió la escritura fue ante la necesidad de escribir recetas de cocina, lista de objetos que vamos a llevar en una excursión, invitación a la directora para que venga a la clase a ver nuestros trabajos... Se elaboró incluso una agenda para mandar mensajes y autorizaciones a los padres, aunque para que entendiesen lo que habían escrito sus hijos en las notas, se les transcribió el mensaje debajo de sus letras.

Durante el curso, y cuando los alumnos estuvieron un poco más avanzados, pudieron formar palabras combinando las sílabas de unos nombres con otros (MAPA, MA de MARÍA, PA de PABLO). Al comienzo, esto lo llegaron a comprender sólo unos pocos, pero poco a poco comenzó a aumentar el número de alumnos que formaba palabras con la combinación de sílabas.

Otra situación relevante fue aquella en que los alumnos, motivados por su maestra, vieron la necesidad de utilizar la lectura y escritura para escribir la carta a los Reyes Magos. Existía en el aula una gran ilusión porque ese año la escribirían ellos por primera vez. Pues bien, pusieron manos a la obra y se expresaron sin ayuda del adulto. Cada uno lo hizo a su manera: unos con culebrillas, otros con círculos, y otros, utilizaron letras al azar, sabiendo que se utilizaban para escribir. Gradualmente, se fueron dando cuenta que los letreros que había puesto en la clase a comienzos de curso contenían letras que también llevaban en sus nombres, y que antes ni siquiera miraban: "este tiene la letra como la mía", "esta es como la de Pablo", "¿qué pone aquí?"..., comentaban con frecuencia.

Como es lógico suponer, todas estas actividades, y algunas más, no se llevaban a cabo el mismo día, sino que se hacían a lo largo de varios días sin cansar a los niños, siempre con la debida

motivación para mantener su interés. Pronto fueron aprendiendo su nombre, y los más despabilados aprendieron, además, el de otros compañeros. Conforme iban aprendiendo el sonido de las letras se hicieron más independientes: Repartían ellos mismos las fichas, ponían nombre a sus trabajos. Pero ya habían descubierto el mundo de las letras, y querían más. Por supuesto, no se les privó de continuar aprendiendo.

#### A los cuatro años

Durante el segundo curso de Educación Infantil (4 años), se continuó con la experiencia iniciada el curso anterior. Los alumnos seguían manteniendo una gran motivación ante la lectura y escritura, y los que se incorporaron nuevos enseguida se pusieron al día con las mismas ganas de aprender.

Una vez que los alumnos identificaban y escribían sus nombres, se empezó a trabajar con los apellidos. Se disponía de una lista con el nombre y apellidos de todos los niños y cada día salía un niño a leerla, nombrando a todos y poniendo al lado de cada nombre un SÍ, si estaba en la clase y un NO si no había asistido, tal y como se inició el curso anterior:

Diariamente, reservábamos "LA HORA DEL CUENTO". Durante este tiempo, leíamos cuentos, representábamos pequeños teatros, inventábamos historias... Fue muy enriquecedor para el desarrollo de su vocabulario, para ayudarles a organizar las ideas que iban a expresar, para desarrollar la imaginación... Contábamos con una biblioteca de aula con servicio de préstamo en la que había cuentos, libros didácticos (ellos les llaman libros de aprender), libros de poesías, de canciones, de inglés, de arte, revistas, folletos, periódicos... Este rincón fue muy aceptado por los niños, y siempre encontrabas a alguno "leyendo" un cuento para sí mismo o para algún compañero.

Elaboramos una tarjeta de identificación que utilizábamos cada vez que se prestaba un libro para llevarlo a casa. Y, además, para el buen funcionamiento de la biblioteca, elaboramos unas normas escritas y unas "multas" por si no se cumplían.

Poco a poco, los niños hacían sus pequeñas producciones. A partir de las mismas, se comprobaba los distintos niveles que iban alcanzando. Algunos utilizaban las letras al azar sin ninguna regularidad, otros escribían sólo con vocales, pero colocándolas correctamente (AIOA = MARIPOSA). Y, la mayoría, escribían con todas las letras. Pero lo importante es que fueron capaces de escribir sobre sus experiencias y pensamientos, lo que les ha pasado durante el desayuno, una historia pequeña, un cuento...

Teníamos un rincón al que llamábamos "EL RINCÓN DE LAS LETRAS", y es allí donde hacían esas producciones. Además de hojas y lápices, disponíamos de letras móviles, tarjetas con palabras y dibujos, láminas con imágenes para inventar cuentos, cuadro grande con el abecedario en mayúsculas y en minúsculas... En general, los niños que escribían con letras mayúsculas aprendieron a leer también las minúsculas, ya que las fueron aprendiendo en el abecedario existente en el rincón de las letras.

### 1.3. El papel de los padres

Aunque la escuela es la institución social por excelencia que introduce formalmente a los niños en la adquisición de la lectura y la escritura, no olvidamos el papel que podían desempeñar los padres en el proceso de alfabetización. En Educación Infantil, las relaciones entre los dos principales ámbitos de desarrollo de los niños (familia y escuela) suelen ser más continuadas y estrechas que en etapas posteriores. Esta vinculación, indudablemente beneficiosa para el niño, que participa de ambos sistemas, puede concretarse de múltiples formas. Sin hacer más que leer y escribir, los padres ofrecen un modelo lectoescritor a sus hijos, les hacen profundizar en el conocimiento, la utilidad y el carácter grato de leer y escribir, les ponen en contacto con el lenguaje escrito y les pueden permitir participar de diversas formas. En determinados contextos escolares, bastará con sugerir a los padres que lean para sus hijos, no como una obligación, sino como un medio de mantener con ellos una relación cálida y afectiva, al mismo tiempo que satisfacen su interés por conocer. En otros contextos, bastará con ofrecer algunas indicaciones de cómo llevar a cabo esa actividad. Y, desgraciadamente, en otros contextos no será posible conseguir la menor colaboración de los padres.

En nuestra experiencia, los padres colaboraron en todo el proceso. Les escribieron el nombre en los bocaballos, en la bata, en los juguetes que llevaban al colegio... aunque al principio estuvieron un poco reacios y no creían que su pequeño, al que acaban de quitar el chupete y el pañal hacía poco tiempo, pudiera llegar a escribir y leer. Pero pronto comprobaron que fue posible, y este hecho fue decisivo para que se implicaran mucho más. Se les aconsejó que no presionasen a los niños, se les informó que algunos aprenderían antes que otros, pero que si no había ningún problema, todos aprenderían a leer y escribir. Lo mejor era no tener prisas, y pensábamos que no se debían acelerar los procesos de cada niño. Ahora bien, lo que sí defendimos fue la necesidad de que todos deberían tener oportunidades de aprendizaje.

Los padres se mostraron muy contentos con los avances de sus hijos. En los trabajos que se hacían en común (libro de cuentos inventados por todos que va de casa en casa) se comprobaba la diferencia entre unas escrituras y otras. Cada padre fue conociendo el ritmo y las habilidades de su hijo y, además, sabían que cada uno lo conseguirá antes o después. Algunos padres, satisfechos y orgullosos, se “quejaban” porque cuando iban con sus hijos por la calle les pedían que leyesen los letreros que se encontraban; ante esta situación, no quedaba más opción que leer los letreros y satisfacer la curiosidad natural del niño en estas edades.

### 1.4. Instrumentos de evaluación

En este apartado se describirán los dos instrumentos utilizados para valorar la experiencia al finalizar el segundo curso de Educación Infantil (4 años). Por un lado, se utilizaron dos pruebas de evaluación de la lectura y la escritura y, por otro, se aplicó un cuestionario dirigido a los padres.

#### 1.4.1. Pruebas para la evaluación de la lectoescritura

En la lectoescritura fueron valorados tres aspectos: 1) el sonido de las letras que conoce, 2) la lectura de palabras, y 3) la escritura de palabras.

Para evaluar el *conocimiento del sonido de las letras* se presentó individualmente a cada niño las letras del abecedario. Se mostraron las letras manuscritas, y se les pidió que dijeran cómo sonaba esa letra que la maestra señalaba. Se hizo una diferenciación entre lectura de letras mayúsculas y minúsculas que fueron contabilizadas independientemente.

En cuanto a la *evaluación de la lectura*, también se realizó individualmente y se utilizó una lista de doce palabras (*mano, sapo, rata, velero, bigote, cazuela, alto, isla, antena, ardilla, almeja*). Las palabras se seleccionaron teniendo como base los siguiente criterios: a) abarcar el mayor número posible de grafemas con el menor número de palabras para evitar el cansancio de los alumnos, b) palabras con distinta longitud (bislabas y trislabas) y c) palabras con distinta complejidad silábica (consonante + vocal y vocal+consonante).

Las palabras fueron presentadas en mayúsculas y minúsculas, en letra manuscrita y con simplificación de rasgos, similares a las presentadas en la dinámica de su enseñanza. En cuanto a la puntuación, se concedió un punto por sílaba correctamente leída. No se consideró correcta, y por tanto no se dio ningún punto, cuando sólo identificaban o decían el nombre o sonido de las letras.

Para *evaluar la escritura* se utilizaron las mismas palabras que para evaluar la lectura, aunque en este caso la presentación fue al dictado y de forma colectiva, evitando en lo posible que los alumnos se copiasen unos a otros. El procedimiento que se llevó a cabo fue el siguiente: se entregó a cada alumno un folio en blanco, a continuación se les decía que debían escribir la palabra o la parte de la palabra que conociesen, o de la que se acordaran. Se dictó palabra a palabra, repitiendo en varias ocasiones. Se pasaba a dictar otra palabra cuando se comprobaba que la mayoría de los alumnos habían terminado, o que los faltaban no sabían escribirla. No se ayudó al alumno a escribirla, ni se deletreó la palabra para facilitar la escritura.

Tan en la lectura como en la escritura, la puntuación máxima que se podía obtener fue de treinta puntos, puesto que hay treinta sílabas. En la escritura, una sílaba se consideró correcta cuando estaba bien escrita desde el punto de vista fonológico. Por tanto, no se tuvieron en cuenta posibles errores relacionados con la ortografía de la palabra. Por ejemplo, se concedieron tres puntos si ante la palabra "bigote" los alumnos escribían "vigote", puesto que fonológicamente ambas palabras (de tres sílabas) son idénticas.<sup>1</sup>

---

1 Actualmente no existe diferenciación fonética entre "v" y "b".

#### 1.4.2. Cuestionario valorativo dirigido a los padres

Elaboramos un sencillo cuestionario dirigido a los padres, en cuya estructura identificamos tres partes. En la primera parte solicitábamos algunos datos personales, académicos y profesionales de ambos padres. En la segunda, pedíamos que valoraran algunas de las situaciones del entorno familiar relacionadas con el aprendizaje lectoescritor de su hijo. Y la tercera parte consistió en solicitar abiertamente la opinión de los padres respecto de la experiencia realizada.

#### 1.4.3. Resultados

Los resultados obtenidos en las tres pruebas demostraron que todos los alumnos, en mayor o menor medida, se han iniciado en la lectoescritura. Tan solo hubo tres alumnos que terminaron el segundo nivel de Educación Infantil sin leer ni escribir palabras sencillas, aunque incluso estos alumnos reconocen el sonido de algunas letras.

Se advirtió un proceso evolutivo en la adquisición inicial de la lectoescritura. En primer lugar, reconocieron el sonido de las letras. En segundo lugar, leyeron palabras y, en tercer lugar, las escribieron. Este dato lo confirman las respectivas medias y la frecuencia de acierto de cada uno de los tres aspectos, puesto que son más elevadas en lectura de letras mayúsculas y minúsculas (24,53 y 20,07), a continuación, lectura con letras mayúsculas (18,67) y escritura de letras mayúsculas (15,67) y, finalmente, lectura de palabras con letras minúsculas. Por tanto, la lectura con letras minúsculas es la tarea lectoescritora que supuso más dificultad para los alumnos. Este hecho es lógico, puesto que las letras mayúsculas, facilitan tanto la percepción visual como la representación de los grafemas con trazos simples.

El proceso evolutivo que hemos descrito, nos lleva a pensar que todos los alumnos conseguirían leer y escribir palabras, tanto mayúsculas como minúsculas, la diferencia estriba en el tiempo que cada uno necesitará para conseguirlo.

Otro de los aspectos a considerar es que el aprendizaje del sonido de las letras y de la lectoescritura de las palabras que los contienen depende de la frecuencia de los grafemas y de la estructura silábica. De hecho, los alumnos tuvieron más dificultades en leer y escribir palabras que contenían grafemas poco frecuentes (K, X, W, CH) y, además, se apreciaba mayor dificultad en leer y escribir sílabas inversas frente a las directas.

Otra forma de evaluar la experiencia fue mediante la valoración que hacen los padres de la misma. Los aspectos más relevantes de la valoración de la experiencia en relación con el cuestionario presentado fueron los siguientes:

- El 100 % consideraba que sus hijos asistían contentos al colegio y se interesaban por la lectoescritura.
- Todos los niños aprendieron a escribir su nombre, y otros incluso son capaces de leer otras palabras (11 alumnos).

- Todos los padres estuvieron de acuerdo con la experiencia llevada a cabo.
- Un porcentaje muy elevado de los alumnos (77 %) pedía a sus padres que le escribiesen palabras o la escribían ellos mismos espontáneamente
- El 92 % expresa que a sus hijos les gustaba que les leyesen cuentos.
- En cuanto a los comentarios de los padres respecto de la experiencia realizada, se destaca en todos los cuestionarios cumplimentados la valoración positiva de la misma. De forma sintética los padres expresaron, de una forma u otra, las siguientes opiniones:
  - La evolución de los niños ha sido rápida y no hubo dificultades en el aprendizaje.
  - El planteamiento lúdico de las actividades contribuyó a garantizar el interés y la motivación por continuar aprendiendo a leer y escribir.
  - Las actividades realizadas han facilitado la colaboración entre los alumnos.

#### 1.4.4. Comentarios finales de la experiencia

A través de esta experiencia se comprobó que el acceso a la lectoescritura en Educación Infantil no sólo es posible sino deseable, puesto que el interés que provoca en los alumnos el aprendizaje del lenguaje escrito es la razón más importante para afrontar su enseñanza desde la entrada del niño en la escuela. Algunos son los cambios que serían necesarios efectuar en la práctica docente para afrontar la iniciación al lenguaje escrito durante la Educación Infantil, aunque estimamos que el principal cambio deviene de que los profesionales adviertan la necesidad de plantearse nuevas estrategias que estén (y de hecho lo están) a su propio alcance.

Pese a la difusión y eficacia de numerosas estrategias similares a las presentadas en esta experiencia, cuyo objetivo es que los alumnos se inicien en la lectoescritura, lo cierto es que el enfoque clásico de mantener a los alumnos al margen de dichos aprendizajes hasta que lleguen al primer curso de la escolaridad obligatoria irá en contra de los objetivos prescritos en Educación Infantil y con las posibilidades de aprendizaje del alumnado si se utilizan estrategias adecuadas para el aprendizaje lectoescritor.

Cuando los alumnos empiezan el primer curso de Educación Primaria, la principal tarea del maestro consiste en iniciar a los niños en el código lectoescritor. Y además se les exige, en un tiempo relativamente breve, cierto nivel de comprensión lectora y composición escrita. Dada la complejidad del aprendizaje de la lectoescritura, una ampliación del tiempo de la enseñanza facilitaría un aprendizaje sin los agobios a los que se enfrentan anualmente los maestros y los alumnos del primer nivel de Educación Primaria. Por este motivo, y sobre la base de los resultados obtenidos tanto en esta experiencia descrita como en otras, consideramos que es beneficioso disponer a los alumnos ante situaciones lúdicas, cooperativas y comunicativas en

las aulas de Educación Infantil, para que puedan comenzar a tomar contacto con uno de los aspectos más importante que se le atribuye históricamente a la escuela como es el de enseñar a leer y a escribir.

En definitiva, pensamos que no se trata de forzar ningún objetivo propio de edades posteriores, sino de dar oportunidades a los alumnos para iniciarse en un sistema de comunicación que forma parte de su vida y de la nuestra, sin violentar nada y, por supuesto, sin detrimento de que se mantenga un equilibrio en el desarrollo de las competencias y capacidades generales propias de una enseñanza integral.

### Resumen del capítulo

En este capítulo ha pretendido ser una mera introducción o resumen al Volumen II. Se considera que estos aspectos han sido tratados más en profundidad en el capítulo I del Volumen I.

Se trata de situar y servir de preámbulo de lo que se va a desarrollar en el resto del volumen, sin profundizar o volver a aspectos que ya han sido abordados en el volumen I.

Se analiza cómo se van produciendo aproximaciones al aprendizaje lecto-escritor desde el inicio de la escolaridad en educación infantil

En el primer volumen se analizaron las etapas *logográfica* y *alfabética*. En este se aborda la etapa *ortográfica*, en la que un alumno ha desarrollado estrategias de reconocimiento directo de las palabras y automatiza los procesos de decodificación. Por su parte, en la escritura de palabras además de haber adquirido los mecanismos de asociación fonema-grafema, el alumno posee una representación ortográfica en su memoria que le permite escribir correctamente palabras que pueden representarse con grafemas distintos.

Así mismo se valora y analiza el papel de los padres y cuál puede ser su contribución y aportaciones.



**E**sta obra ofrece una justificación teórico-conceptual sobre la lectura y la escritura, así como de las alteraciones disléxicas y disgráficas, profundizando en la evaluación como en la intervención, tanto a nivel preventivo como correctivo.

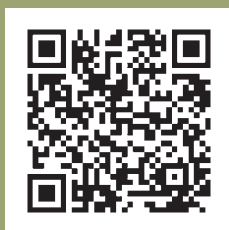
¿A quién le puede interesar esta obra?

- ✓ A *investigadores educativos*, como estímulo para el abordaje de nuevos estudios tendientes al conocimiento en el ámbito educativo de la lectura y la escritura.
- ✓ A *profesores y maestros*, y a los *centros educativos* en los que desarrollan su función educativa, para que les facilite la planificación de tareas en sus programaciones a nivel didáctico y de evaluación.
- ✓ A los *estudiantes* que se preparan para ejercer como profesores, como guía para el estudio de los conceptos reseñados.


Consta de dos volúmenes que se han organizado de forma que permitan la vinculación entre ambas partes de la obra, estando organizado de la siguiente forma:

**Volumen I:** Aprender a leer y a escribir. Habilidades que facilitan el aprendizaje de la lectura y escritura. Dificultades específicas de lectura: dislexias. Análisis y propuestas de instrumentos de evaluación de lectura (dislexias). Propuestas para la intervención ante las dificultades de lectura: dislexias. Casos prácticos.

**Volumen II:** Aprender a escribir. Habilidades que facilitan el aprendizaje de la escritura. Dificultades específicas de escritura: disgrafías. Análisis y propuestas de instrumentos de evaluación de escritura (disgrafías). Propuestas para la intervención ante las dificultades de escritura: disgrafías. Casos prácticos.



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 - 28006 Madrid  
Telf.: 91 562 65 24 -  717 77 95 95  
clientes@editorialcepe.es [www.editorialcepe.es](http://www.editorialcepe.es)