



Universidad  
**Católica de  
Valencia**  
San Vicente Mártir

ANÁLISIS Y RETROALIMENTACIÓN  
AL MÉTODO DE LECTOESCRITURA  
PALÁU

Presentado por:

D<sup>a</sup> LUCIA MARCOS CRIADO

Dirigido por:

Dra./D<sup>a</sup> ANA RISCO LAZARO

Valencia, a 30 de mayo de 2021

---

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

Grado en Maestro en Educación Primaria

## Índice de Contenidos

<b>Resumen.....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>11</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>15</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>16</b>
<b>Marco Teórico .....</b>	<b>18</b>
<b>Lenguaje Escrito .....</b>	<b>18</b>
Lectura .....	19
Escritura .....	20
<b>Relación del Proceso de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura .....</b>	<b>21</b>
Tipo de Aprendizaje: Progresivo .....	22
Sistemas de Escritura .....	25
<b>Desarrollo de las Habilidades de Lectoescritura.....</b>	<b>27</b>
Habilidades Prelectoras.....	27
Habilidades Pre-Escritura .....	28
Habilidades Comunes .....	30
<b>Fases de Aprendizaje de la Lectoescritura .....</b>	<b>31</b>
<b>Enseñanza de la Lectoescritura en los Centros.....</b>	<b>35</b>
Métodos.....	36
Tipos de Letra .....	40
<b>Posibles Dificultades .....</b>	<b>41</b>
Trastorno de la Lectura (Dislexia) .....	43
Trastorno de la Expresión Escrita .....	45
Dislalia y Tipos .....	47
Población y Factores de Riesgo .....	49

<b>Análisis y Aportación al Método Fotosilábico de Paláu .....</b>	<b>51</b>
<b>Análisis .....</b>	<b>51</b>
Forma .....	52
Metodología .....	60
Resultados .....	63
<b>Propuesta de Mejora.....</b>	<b>64</b>
Justificación .....	65
Propuesta de Actividades .....	66
<b>Conclusión .....</b>	<b>75</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>79</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>84</b>

## Índice de Tablas

<b>TABLA 1</b> .....	<b>29</b>
Clasificación de las Microhabilidades de la Escritura	
<b>TABLA 2</b> .....	<b>68</b>
Actividades Para Trabajar la Asociación Dibujo-Sonido-Grafía	
<b>TABLA 3</b> .....	<b>70</b>
Actividades Para Trabajar la Asociación Grafía-Dibujo-Sonido	
<b>TABLA 4</b> .....	<b>72</b>
Actividades Para Trabajar la Escritura	

## Índice de Figuras

<b>FIGURA 1</b> .....		<b>54</b>
	Imágenes de las Cartas de la Baraja de la Primera Cartilla del Método Paláu	
<b>FIGURA 2</b> .....		<b>55</b>
	Actividad de Lectura con Imágenes	
<b>FIGURA 3</b> .....		<b>55</b>
	Reconocimiento de la letra y lectura de palabras aisladas	
<b>FIGURA 4</b> .....		<b>56</b>
	Actividad de Lectura con Grafías	
<b>FIGURA 5</b> .....		<b>56</b>
	Actividad de Escritura de Palabras Aisladas	
<b>FIGURA 6</b> .....		<b>57</b>
	Imágenes de la Baraja de la Segunda Cartilla del Método Paláu	
<b>FIGURA 7</b> .....		<b>58</b>
	Actividad de Escritura de Palabras a Partir del Dibujo	
<b>FIGURA 8</b> .....		<b>59</b>
	Actividad de Reconocimiento de Sílabas Inversas	
<b>FIGURA 9</b> .....		<b>60</b>
	Actividad de Lectura y Escritura	
<b>FIGURA 10</b> .....		<b>63</b>
	Actividad de Comprensión lectora	

## Resumen

La *lectoescritura* es la habilidad que permite a la persona que la domina leer y escribir. La importancia de esta habilidad para el desarrollo del día a día de la persona es fundamental, pues le garantiza un cierto nivel de vida. El presente Trabajo de Fin de Grado pretende aportar una visión general relacionada con este tema, recogiendo las principales teorías, estudios y métodos vinculados a la lectoescritura, así como los aspectos clave y los prerequisites necesarios para su adquisición, y las dificultades o trastornos que pueden dificultar su consecución, destacando la dislexia. A partir de esta información general, se procede a analizar un método de lectoescritura utilizado actualmente en centros educativos, el método fotosilábico de Paláu. El análisis exhaustivo del método permite visualizar pequeñas barreras en su aplicación práctica que se deben a que el planteamiento del método es general, sin tener en cuenta las individualidades de los alumnos. Por este motivo, este trabajo ofrece una propuesta de mejora al método analizado basada en la inclusión de actividades trabajadas desde las metodologías de trabajo manipulativo y motriz, con el objetivo de que favorezcan la motivación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

**Palabras clave:** lectoescritura, dislexia, método Paláu, metodología manipulativa, metodología motriz.

## Abstract

Reading and writing is the ability that allows the person who masters it to read and write. The importance of this skill for the development of a person's daily life is fundamental, as it guarantees a certain standard of living. This Final Degree Project aims to provide an overview of the main theories, studies and methods related to reading and writing, as well as the key aspects and prerequisites necessary for its acquisition, and the difficulties or disorders

that may hinder its achievement, highlighting dyslexia. Based on this general information, we proceed to analyse a method to work reading and writing that is currently used in educational centres, the photosyllabic method of Paláu. The exhaustive analysis of the method allows us to visualise small barriers in its practical application which are due to the fact that the approach of the method is general, without taking into account the individuality of the pupils. For this reason, this work offers a proposal to improve the method analysed based on the inclusion of activities based on manipulative and motor work methodologies, with the aim of favouring the motivation and participation of the students in the teaching-learning process of reading and writing.

**Key words:** literacy, dyslexia, Paláu method, manipulative methodology, motor methodology.

### Resum

La lectoescriptura és l'habilitat que permet a la persona que la domina llegir i escriure. La importància d'aquesta habilitat per al desenvolupament del dia a dia de la persona és fonamental, perquè li garanteix un cert nivell de vida. El present Treball de Fi de Grau pretén aportar una visió general relacionada amb aquest tema, recollint les principals teories, estudis i mètodes vinculats a la lectoescriptura, així com els aspectes clau i els requisits necessaris per a la seua adquisició, i les dificultats o trastorns que poden dificultar la seua consecució, destacant la dislèxia. A partir d'aquesta informació general, es procedeix a analitzar un mètode de lectoescriptura utilitzat actualment en centres educatius, el mètode fotosil·làbic de Paláu. L'anàlisi exhaustiva del mètode permet visualitzar xicotetes barreres en la seua aplicació pràctica que es deuen al fet que el plantejament del mètode és general, sense tindre en compte les individualitats dels alumnes. Per aquest motiu, aquest treball ofereix una proposta de millora al mètode analitzat basada en la inclusió d'activitats treballades des de les

metodologies de treball manipulatiu i motriu, amb l'objectiu que afavorisquen la motivació i participació de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura.

***Paraules clau:*** lectoescriptura, dislèxia, mètode Paláu, metodologia manipulativa, metodologia motriu.

## Introducción

Actualmente hay 758 millones de personas analfabetas en el mundo (UNESCO, 2014). Esta población está relacionada con una situación económica y social empobrecida y un nivel de vida bajo. De este dato podemos deducir que el dominio de la lectoescritura, que es la “capacidad de leer y escribir” (Real Academia Española de la Lengua en su versión de 2014), es símbolo de un bienestar económico y social básico, es decir, garantizador de un cierto nivel de vida.

Leer y escribir son dos actividades muy cotidianas en la sociedad occidental, y más concretamente en el continente europeo. Se da tan por supuesto que una persona sabe leer y escribir, que conocer a un individuo que no sepa resulta incluso impactante. A pesar de las diferentes posturas que ha habido a lo largo de la historia frente a la adquisición de la lectoescritura, la más apoyada hoy en día es que no se trata de una habilidad innata, sino que requiere de una instrucción directa para ser adquirida. Como tal, este proceso de aprendizaje necesita de unas habilidades previas que se adquieren de forma progresiva y permiten la consecución de todos los procesos implicados en el ejercicio de ambas actividades.

Leer y escribir son términos que normalmente aparecen emparejados debido a que son los dos elementos que configuran el llamado lenguaje escrito, el cual recoge la expresión y la comprensión lectora y escrita. No obstante, tanto en la teoría como en la práctica, se puede comprobar que son habilidades diferentes, aunque complementarias. La enseñanza de una suele ir ligada a la enseñanza de la otra por tradición, aunque se pueden aprender por separado. No obstante, predomina la enseñanza simultánea, por lo que cabe pensar que se debe a que acarrea muchos más beneficios, pues es inusual que una persona domine una de ellas y no la otra.

El proceso de enseñanza de la lectoescritura es hoy en día tarea de los docentes y el lugar propio para su instrucción es la escuela. El éxito del aprendizaje de la lectoescritura se

debe, en parte, a la evolución de su didáctica. Estudiosos de todos los tiempos han dedicado sus años laborales a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad. Como consecuencia, han surgido numerosos estudios y se han elaborado diferentes métodos que han tenido un mayor o menor éxito en su aplicación práctica. Hay que tener en cuenta que la variedad de didácticas se debe, en parte, a las características de las propias lenguas. Existen diferentes tipos de lenguas, así como diferentes tipos de letra en la que instruir. Por lo tanto, no es de extrañar que haya una gran variedad de métodos y propuestas, pues según la lengua serán más efectivos unos u otros.

Las habilidades se trabajan. Según las individualidades de cada alumno, puede haber tendencia a un progreso rápido o a experimentar dificultades en la adquisición. Teniendo en cuenta que la lectoescritura es una habilidad, hay individuos que la adquieren rápidamente y otros que encuentran dificultades. Sortear las posibles barreras es un proceso que requiere de la implicación tanto del docente como del educando, así como la selección del método de enseñanza adecuado y de una correcta ejecución del mismo. Un alumno puede tener dificultades en lectoescritura relacionadas con aspectos tanto directa como indirectamente implicados en el ejercicio de estas actividades. La gran mayoría de ellas tienen solución, aunque en muchos casos requieren de una didáctica especial; mientras que otros, a pesar de no tener solución y limitar en parte la adquisición de esta habilidad, se pueden integrar de alguna manera, como el sistema de lectoescritura braille para las personas con importantes deficiencias visuales.

El concepto de lectoescritura va, pues, unido al término *educación*, ya que requiere de una enseñanza y un aprendizaje. La educación es un proceso que tiene como finalidad generar individuos preparados para la vida en sociedad, personas con valores, críticas y reflexivas que sean capaces de convivir con sus iguales y aportar a la vida social. El educando es el gran protagonista de la educación. Él es el objeto de esta materia. La

educación está al servicio del educando y no al contrario, es decir, él no debe adaptarse a un método preestablecido, sino que el método debe adaptarse a él. Cada individuo es por definición único e irrepetible y, como tal, posee características únicas e irrepetibles que le configuran como la persona que es. Por lo tanto, la educación debe considerarlas también. La lectoescritura es una materia de la educación y, por ese motivo, está al servicio del alumno. Esto quiere decir que no se debe preseleccionar un método, por muy efectivo que sea, e imponerlo al alumno, sino que el método debe seleccionarse teniendo en cuenta las características del educando, pues sólo así resultará realmente efectivo. Como todo, cualquier método está sujeto a propuestas de mejora. En ocasiones, parece que ningún método es el indicado para adaptarse a las necesidades de un alumno porque se tiende a considerar que los métodos son cerrados. No obstante, a veces no se necesita buscar métodos muy innovadores o poco frecuentes, sino que agregando propuestas de mejora a los ya existentes se pueden adaptar a lo que el alumno necesita, didácticamente hablando.

Las propuestas de mejora son siempre un enriquecimiento del esfuerzo realizado por uno o varios autores en el estudio exhaustivo de la lectoescritura y la creación de métodos. Para ello, lo importante es conocer bien el método, es decir, analizarlo en profundidad y tomar conciencia de cuál es el objetivo concreto de la propuesta de mejora que se pretende agregar. Cualquier propuesta está enfocada a conseguir un logro específico, ya que si no se hablaría de modificación, reducción o ampliación. Cuando se habla de lectoescritura, la propuesta de mejora irá enfocada a adaptarse a las necesidades personales de un individuo concreto (si se trabaja desde la especialista de lenguaje y audición), o bien para que en un aula con varios alumnos, el método seleccionado se adapte de alguna manera a todos ellos. Para ello, es favorable que el método elegido o las propuestas de mejora incluyan el trabajo mediante diversas metodologías que permitan un alcance mayor a todo el alumnado. Como recoge Gardner en su Teoría de las Inteligencias múltiples (1983), resulta muy favorecedor

presentar los contenidos con variedad de metodologías para diversificar los métodos de aprendizaje.

En este Trabajo Final de Grado, se analiza uno de los métodos de lectoescritura más empleados, el método de lectoescritura fotosilábico de Paláu. Este método trabaja el proceso de lectoescritura en seis fases y con dos tipos de materiales: una baraja de cartas y tres cartillas. A partir de su análisis, se aporta una retroalimentación a modo de propuesta de mejora, que se basa en un enriquecimiento del método mediante la inclusión de las metodologías de trabajo manipulativo y de trabajo motriz en una de las fases más importantes, la fase cinco. De este modo, se pretende facilitar la consecución con éxito de dicha fase a todo el alumnado respetando y priorizando sus necesidades educativas. Este enriquecimiento se basa en una experiencia de trabajo de lectoescritura con un alumno de 1º de Educación Primaria, con dificultades en la adquisición de esta habilidad, que mejoró gracias a la introducción de actividades trabajadas desde dichas metodologías, las cuales incorporan al alumno a participar de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Objetivos

La realización del Trabajo de Fin de Grado persigue un objetivo general relacionado con el trabajo de la lectoescritura en el ámbito educativo, a partir del cual se extraen objetivos específicos que están más íntimamente relacionados con una propuesta educativa.

El objetivo general del presente Trabajo de Fin de Grado es mejorar la enseñanza de la lectoescritura a partir del análisis del método fotosilábico de Paláu y de la aportación de una propuesta de mejora.

Los objetivos específicos que se derivan del general son:

- Conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura
- Detectar dificultades que entorpezcan el proceso de adquisición de la lectoescritura
- Analizar el método fotosilábico de Paláu
- Aportar una propuesta de mejora al método analizado basado en la introducción de metodologías de trabajo manipulativo y motriz.

Se pretende tomar una visión general de la lectoescritura para entender los términos actuales de su proceso de enseñanza-aprendizaje y el origen de los elementos con los que se relaciona directa e indirectamente. Analizar el método Paláu permite conocer en profundidad un tipo de didáctica concreta, reflexionar sobre su teoría y su aplicación práctica en el ámbito educativo. Las barreras o dificultades encontradas tras el análisis son objeto de propuesta de mejora con un objetivo concreto, que tiene como finalidad que dicho método adquiera mayor efectividad. Por ello, pretende dar solución a un posible problema planteado adaptándose siempre al objetivo general del método sobre el cual se realiza.

## Metodología

El Trabajo de Fin de Grado sigue el estilo de normas APA, séptima edición. La realización del trabajo presentado ha seguido unas etapas marcadas por la investigación de la materia, el análisis de dicha información, la selección de un método concreto y su posterior análisis, la detección de un problema o carencia y el diseño de una propuesta de mejora/solución para superar dicha barrera.

La búsqueda de investigación es clave para obtener una visión general del tema a tratar, el lenguaje escrito. Toda búsqueda relacionada con este término conduce a la expresión escrita y comprensión escrita, los dos elementos que lo conforman. Del mismo modo, la búsqueda de ambos elementos desemboca siempre en la lectoescritura. Los estudiosos han analizado cada una de estas habilidades (lectura y escritura) por separado y de forma conjunta, surgiendo diversas opiniones y posturas entre las que destacan dos: El innatismo y el desarrollo. Conocer las opiniones de los autores que apoyan cada una de ellas, y los estudios en los que se basan, ayuda a conocer en profundidad todos los procesos cognitivos y demás habilidades que requiere su aprendizaje. Toda esta información permite conocer las barreras o dificultades que, como toda habilidad, puede presentar la adquisición de la lectoescritura, destacando entre todas ellas la más común, la dislexia. A lo largo de la búsqueda, se van presentando métodos de trabajo de lectoescritura, siendo uno de ellos seleccionado para ser sometido a análisis en el presente trabajo.

Toda la información obtenida permite realizar un análisis profundo del método seleccionado, el método fotosilábico de Paláu, pudiendo observar en él muchos de los procesos y metodologías sobre las que se ha obtenido información, lo que posibilita realizar un análisis completo y, posteriormente, aportar una retroalimentación. El análisis se lleva a cabo obteniendo información del autor del método y del método en sí. El estudio del método supone observar el diseño, la forma, la metodología y los resultados de su aplicación. Se

puede considerar un análisis descriptivo, en el que se describe un material al tiempo que se analiza poco a poco. Una vez pensada una propuesta de mejora, se lleva a cabo una investigación de los elementos con los que tiene relación para ver si es compatible con el método analizado y, establecida la compatibilidad, se realiza un diseño de la propuesta, la explicación y descripción de su ejecución, y un pronóstico de los resultados que se esperan obtener tras llevarla a cabo, analizando de este modo si realmente supone una mejora o no.

En cuanto a las fuentes consultadas, hay acceso a una gran cantidad de manuales y obras, publicadas tanto en formato digital como en formato papel, que recogen estudios de autores de todos los tiempos relacionados con la lectoescritura, además de comentar y añadir, eliminar y/o modificar algunas aportaciones gracias a la nueva información que permite actualizarlos. Entre los materiales consultados, destacan revistas científicas, trabajos de diploma, tesis, artículos publicados en revistas universitarias de España y América del Sur, libros y publicaciones de doctores, todos ellos escritos y/o publicados por autores y editoriales propias de este campo de estudio, la Lingüística, y de campos que están relacionados con él, como por ejemplo la Psicología, la Didáctica o la habilidades motoras. La información también ha sido recogida de apuntes del contenido presentado en las asignaturas de la carrera de Magisterio, especialmente las relacionadas con el campo de la Lingüística.

Ha sido muy importante para la realización de este Trabajo de Fin de Grado la participación de la maestra especialista en logopedia del colegio Guadalaviar, Arantxa Juaristi. Gracias a ella se ha podido acceder al método de forma física y se ha podido realizar una hipótesis de la aplicación práctica de la propuesta de mejora para poder evaluarla sin llegar a llevarse a cabo.

## **Marco Teórico**

Los términos relacionados con el lenguaje escrito son cuantiosos y diversos. No obstante, destacan los dos elementos que la conforman, expresión escrita y comprensión escrita. La búsqueda de ambos elementos desemboca siempre en la lectoescritura, un campo que abarca diversas teorías, métodos y estudios.

Los comienzos del estudio de dicha materia se remontan a los orígenes de la actividad lectora y escritora. Las funciones para las cuales fueron creadas han permitido ver el gran alcance de esta habilidad, pues ha llevado al hombre a acceder a numerosos conocimientos y a muchas más habilidades. De hecho, a día de hoy, la lectoescritura está relacionada con la mayoría de las actividades del día a día de la persona occidental, abarcando tal cantidad de ámbitos de uso que resulta muy interesante conocer cómo se consigue adquirir dicha habilidad, es decir, los factores externos e internos que intervienen directa e indirectamente. Toda esta información permite conocer las barreras o dificultades que, como toda habilidad, puede presentar la adquisición de la lectoescritura.

Las escuelas son el lugar propio de la instrucción en dicha habilidad, siendo importante conocer la gran variedad de métodos existentes, así como contar con el personal cualificado necesario para atender a los alumnos con dificultades en lectoescritura.

### **Lenguaje Escrito**

Las habilidades propias del lenguaje escrito son la comprensión y la expresión lectora, y la comprensión y la expresión escrita. La lectura y la escritura dan sentido al conjunto de signos que se emplean para plasmar el lenguaje oral. La escritura permite plasmar la lengua oral sobre un soporte y la lectura permite rescatar dichas palabras recogidas después de haber sido emitidas.

## ***Lectura***

Según la Real Academia Española de la Lengua en su versión de 2014, la *lectura* es la “acción de leer”, es decir, “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”.

La lectura tuvo diferentes usos en la antigüedad. En la época Socrática se utilizó como herramienta para recordar, pues los textos contenían información que podía consultarse una y otra vez sin necesidad de memorizar por temor a perderla. Más adelante, en la época romana, se convirtió en imprescindible para la educación, especialmente en la formación en historia. En la Edad Media, la transmisión de conocimientos se realizaba a través de los textos, pero el pueblo no tenía acceso a estos libros, sino a lecturas interpretadas por los clérigos. Estas lecturas permitían acceder al conocimiento acumulado en la historia de la humanidad. Hacia finales de la Edad Media, en el siglo XIV (un tiempo histórico marcado por una serie de acontecimientos nefastos como la peste, hambruna y conflictos bélicos), la lectura era un estímulo para pensar. Más tarde, la lectura se convirtió en una actividad académica, pues servía para estudiar, y en una actividad de ocio, ya que se comenzó a instaurar la costumbre de leer por entretenimiento en el mundo seglar. La gente se acercaba a las casas en las que se hacían lecturas colectivas con el fin de instruirse y como una forma de entretenerse. No obstante, es entrada la Edad Moderna cuando sobreviene un auge de la lectura por entretenimiento (Moreno, 2005).

La lectura es un proceso que consiste en traspasar lo visual a auditivo, lo espacial en temporal, y viceversa. Pero no es solo verbalizar lo escrito, una buena lectura implica buscar significado. Como dice Solé (1992, p. 21), “Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. Por ese motivo, si se pretende que la

lectura no sea simplemente decodificar<sup>1</sup> hay que trabajar la comprensión. La comprensión es necesaria para reconocer la palabra y asociarla a su significado, lo que permite al lector entender el mensaje de una frase u oración concreta. Según el Marco de Lectura del informe Pisa (2009), la competencia lectora supone “Comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”.

Existen dos vías de lectura o modos de leer: La vía léxica y la vía fonológica. Por un lado, la vía léxica consiste en reconocer una palabra y relacionarla con su significado (almacenado en la memoria). Esa relación permite al niño emitir la secuencia de sonidos apropiados para leer la palabra. Por otro lado, la vía fonológica consiste en reconocer por separado las diferentes letras que conforman la palabra, asociar a cada grafía su fonema e ir emitiendo los sonidos en el orden en el que aparecen las letras para producir la palabra.

### ***Escritura***

En cuanto a la escritura, se puede decir que es un proceso que tiene como resultado la producción de un texto que transmite un mensaje, pensamiento o sentimiento concreto y que perdura en el tiempo. En este proceso se combina la utilización de signos gráficos con la actividad cognitiva que permite crear contenido significativo a partir de ellos (Bigas y Correig, 2001).

La escritura requiere de una instrucción formal. Surgió en el ámbito social y comercial debido a la necesidad de dejar constancia de los asuntos acontecidos y de registrar las actividades. Ejerció una importante función en el comercio en las primeras civilizaciones, dejando constancia de acuerdos y registros. En el siglo XI comenzaron a utilizarse los contratos, y en el siglo XIII aparecieron las letras de cambio. La aparición de todos estos

---

<sup>1</sup> La decodificación consiste en reconocer las letras escritas y transformarlas en sonidos. Aplicado a una palabra, consiste en relacionar un conjunto de grafías en un orden concreto con una secuencia de sonidos concreta.

recursos potenció un gran desarrollo de la escritura. En cuanto a su función legislativa, destacó su aplicación en grandes civilizaciones como Grecia, Roma y el Imperio Carolingio. En Roma y el Imperio Carolingio se utilizó para los impuestos y la diplomacia, una actividad emergente. Apareció entonces la figura del notario, la persona encargada de poner por escrito lo demandado por el cliente. El notario era una figura muy importante de la sociedad pues, en este tiempo, la escritura era símbolo de poder social. La escritura también fue imprescindible en el ámbito religioso, ya que favorecía una rápida expansión de las creencias, y menos manipulada, y aseguraba su permanencia a lo largo del tiempo. La escritura ha permitido que llegue al mundo actual la cultura de distintos lugares y de todos los tiempos. Algunos de los hechos socioculturales que fomentaron las recientes funciones de la escritura fueron: la aparición de la imprenta, la expansión de la Reforma Luterana, el proceso masivo de alfabetización del siglo XIX, las universidades y la aparición de las nuevas tecnologías de la Información, entre otras.

Escribir es un proceso muy complicado que requiere de la interacción de diferentes áreas cerebrales. La más importante es la corteza asociativa, concretamente dos regiones de esta: circunvalación angular y supramarginal. En estas regiones, reside información sobre la correspondencia fonema-grafema. Una vez identificadas las letras que se requiere combinar para escribir las palabras que transmitan un significado concreto, se activa el área de Broca, encargada de hacer llegar esa información a la corteza motora, la cual activa la acción motora requerida para escribir.

### **Relación del Proceso de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura**

Lectura y escritura comparten características, pero también tienen sus diferencias. El dominio de una no garantiza el dominio de la otra, pues existen procesos diferentes para cada una de estas actividades. De hecho, algunos alumnos pueden ser buenos en lectura pero presentar dificultades en la escritura o, por el contrario, ser buenos en escritura pero tener

problemas en la lectura. Entre los dos posibles casos, suele ser más común el primero (Jiménez y Muñetón, 2002).

Existen numerosas diferencias entre la lectura y la escritura. Leer es decodificar el lenguaje escrito y escribir codificar el lenguaje oral. Los mecanismos cognitivos implicados en cada uno de estos procesos son diferentes. No obstante, son dos procesos complementarios (Jiménez *et al.*, 2009). Primero se aprende a leer para después poder escribir. El aprendizaje de la escritura es más complicado que el de la lectura. Leer es identificar y producir el fonema representado por cada grafema (lo que se conoce como conciencia fonológica) y unir dichos sonidos cuando aparecen juntos formando una palabra. Pero escribir no solo requiere tener desarrollada la conciencia fonológica, sino que, además, implica un gran desarrollo de la memoria para recordar las secuencias de letras que forman una palabra (Jiménez y Muñetón, 2002) y habilidades motoras.

A lo largo de la historia, la concepción de lectura y escritura ha tenido dos posturas. Algunos autores como Ehri (1997) y Treiman (1994), consideran que el proceso de aprendizaje y desarrollo de una y otra es continuo, mientras que autores como Bryant y Bradley (1998) opinan lo contrario, que siguen procesos totalmente diferentes.

### ***Tipo de Aprendizaje: Progresivo***

Los procesos cognitivos y las habilidades necesarias para adquirir la lectoescritura se trabajan y adquieren de forma progresiva. La observación y deducción son el comienzo del proceso de aprendizaje de la lectura aplicados en contextos en los que no hay una instrucción directa, como en el hogar.

El aprendizaje de la lectoescritura debe ser, según Saracho (2004), trabajado mostrando siempre la funcionalidad del lenguaje escrito en la vida cultural y social de las personas; pues según una investigación de López *et al.*, (2002) “Los niños empiezan su aprendizaje del lenguaje escrito en entornos sociales y familiares alfabetizados con los que

entran en contacto muy pronto y de forma espontánea” (Montealegre y Forero, 2006, p. 32). Graham, Harris y Mason (2004) (citados por Castelló, Bañales y Vega, *Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión 2010*), consideran que es a través del sentido práctico del lenguaje escrito, cuando los niños se dan cuenta de lo necesario que es. Estos autores proponen un modelo instruccional llamado “Desarrollo de la Estrategia Autorregulada<sup>2</sup>”.

La instrucción adecuada ayuda al aprendiz a ir adquiriendo los niveles de conciencia de la lectoescritura de forma progresiva. Estos niveles son: conciencia alfabética (conocer las grafías), conciencia fonológica (asociación fonema-grafía), conciencia silábica (relación sílabas-grafías para formar palabras), conciencia semántica (diferencias entre significados de las palabras) y conciencia sintáctica (orden de las palabras en una oración para que esta tenga sentido).

Antes de dominar la palabra, los niños aprenden a expresarse mediante gestos, trabajando así el control motor que necesitarán para la escritura. Una vez son capaces de agarrar un instrumento de escritura, comienzan a realizar garabatos, desarrollando así el trazo. Con la instrucción adecuada, poco a poco van dejando atrás la fase del dibujo como juego para entrar en la fase de la escritura. Conforme alcanzan los distintos niveles de conciencia de la lectoescritura, su expresión escrita mejora hasta llegar al momento en el que pueden producir textos de forma autónoma. Para ello, hace falta que el niño sepa planificar previamente el mensaje que quiere transmitir, que elija cómo transmitirlo, qué sintaxis utilizar, qué signos de puntuación emplear, qué palabras usar, y tener habilidad grafomotora para llevarlo a cabo (Cuetos, 1990).

---

<sup>2</sup> Modelo instruccional basado en la proposición de metas concretas y la selección de estrategias para conseguirlas, con la característica de poder ir regulándolas a lo largo del proceso. Sus siglas en inglés son SRSD.

A través de juegos simbólicos, los niños utilizan objetos que conocen para designar otros que no, de modo que establecen relaciones entre dos elementos. Esta capacidad de relación hará que, con la madurez, los niños relacionen cada objeto con una secuencia de grafías, con su palabra. Una vez adquiridos los niveles de lectoescritura, el aprendiz llega a leer de forma fluida. Para ello, debe dominar las siguientes estrategias: muestreo (capacidad de diferenciar datos relevantes de innecesarios), predicción (capacidad de prever lo que va a ocurrir según el hilo que lleva el texto), inferencia (capacidad de relacionar datos anteriores con actuales del texto), autocontrol (control de estas estrategias) y autocorrección. (Goodman, 1986). Lo que recoge la Teoría cognitiva de Vygotski con respecto al aprendizaje de la lectoescritura, es que se trata de un proceso continuo que surge por las interacciones sociales y que con la ayuda del adulto, el niño logra traspasar el plano intrapersonal (ZDP<sup>3</sup>), es decir, adquiere correctamente los subprocesos implicados y hay comprensión lectora, ya que al leer una secuencia de grafías llega al cerebro la imagen del concepto al que se refiere (Luria, 1987). Según Cuetos (1991), para que exista dicha comprensión lectora, es necesario procesar la información en distintos niveles: perceptivo (tener información de las letras y palabras, saltos y fijaciones), léxico (conocer el significado de las palabras vía léxica o fonológica), sintáctico (distinguir las partes de la oración, así como la relación entre palabras y frases) y semántico (significado del texto en su conjunto y memoria). El planteamiento del autor está basado en uno similar que realizó Goodman (1986). La diferencia está principalmente en la nomenclatura de dichos niveles, a los que Goodman llamó ciclo óptico, ciclo sintáctico, ciclo de significado y significado. Dejando a un lado los niveles, hay otros autores que consideran que para comprender un texto es clave desarrollar la memoria operativa o memoria de trabajo (Vieiro, Peralba y García, 1997), un tipo de memoria a corto plazo que permite almacenar información de forma temporal.

---

<sup>3</sup> Concepto creado por Vygotsky para hacer referencia al conjunto de habilidades que una persona puede realizar con la ayuda y orientación del adulto, y que más tarde llegará a poder realizar solo.

### ***Sistemas de Escritura***

El aprendizaje de la lectura depende del sistema de escritura. Actualmente, existen los siguientes sistemas de escritura: logográficos y fonográficos (alfabéticos o silábicos). Sus diferentes características hacen que los procesos cognitivos implicados en su lectura sean unos u otros. En cuanto a los fonográficos, dentro de los alfabéticos y silábicos hay una subclasificación en fonológicos y no fonológicos.

El sistema de escritura logográfica utiliza símbolos gráficos para representar una palabra. Un ejemplo de este sistema de escritura es el chino. Este sistema implica que en la lengua exista un gran alfabeto de caracteres, actualmente en el diccionario chino hay 50.000. Tradicionalmente, el carácter que representaba una palabra guardaba un tipo de relación con esta, es decir, si representaba un sustantivo concreto, el trazo recordaba más o menos a este.

Dentro de los sistemas fonográficos, el sistema de escritura alfabético utiliza una letra por sonido, signos concretos que combinados de diferentes formas aportan significados; mientras que el sistema de escritura silábico utiliza una letra por sílaba. Un ejemplo del primero sería la lengua española, y un ejemplo del segundo el griego. En la subclasificación de estos dos últimos sistemas de escritura, alfabético y silábico, se pueden diferenciar los sistemas fonológicos o transparentes y no fonológicos u opacos. En los fonológicos existe una relación biunívoca fonema-grafema (pudiendo haber excepciones), como es el caso del español. En los no fonológicos, una misma grafía puede representar varios sonidos, como es el caso del inglés. Las diferencias de estos sistemas de escritura hacen necesaria que la didáctica empleada para su instrucción sea diferente.

No obstante, el lingüista Moreno Cabrera (2005) no considera que exista ninguna lengua que sea estrictamente logográfica o fonográfica, sino que aparecen combinados en una lengua, aunque siempre hay uno que tiene mayor peso. Por este motivo, emplea otra nomenclatura. Se refiere al chino como sistema de escritura logofonográfica y al español

como sistema de escritura fonolográfica. Como ejemplo para la lengua española, considera que algunos aspectos logográficos que tiene son los espacios en blanco que separan las palabras y el propio proceso de lectura, ya que normalmente se reconoce una palabra a primera vista y se puede leer sin hacer hincapié en ir leyendo cada letra.

**Sistema de Escritura del Español.** La lengua española es considerada “transparente”, lo que quiere decir que existe una relación biunívoca entre grafema y fonema. En la realidad del español esta relación no es siempre biunívoca. De hecho, la mayoría de los errores ortográficos cometidos en la escritura se deben a los casos en los que un fonema sirve para representar dos o más grafías o viceversa, como es el caso de <b>/<v>, <c>/<z> (Rodríguez, 1996; Justicia *et al.*, 1999; Jiménez *et al.*, 2008), o bien a la existencia de grafías sin valor sonoro, como es el caso de <h>.

La lengua española es más transparente en la lectura que en la escritura, pues hay más fonemas que se representan con dos grafías que viceversa. La dificultad radica en que no siempre existen normas para saber qué grafema emplear cuando hay varias opciones que determinan el significado de la palabra. La clave está en la observación y en la memoria visual, recordar la palabra escrita para saber qué grafía emplear. Estas barreras se van superando con el entrenamiento.

Toda lengua, tanto en lo oral como en lo escrito, se rige por unas normas. En el sistema de escritura del español estas normas se pueden resumir en: Cada unidad de emisión de voz se relaciona con una parte de la producción gráfica, y cada unidad de emisión de voz guarda relación con una cantidad de grafías necesarias; las grafías tienen un valor sonoro determinado, no existe una correspondencia de una letra-una sílaba y no siempre existe una relación biunívoca entre fonema y grafía.

## **Desarrollo de las Habilidades de Lectoescritura**

El aprendizaje del lenguaje oral y del lenguaje escrito es diferente, incluso se podría decir que en muchos aspectos parece contrario. El lenguaje oral se aprende de forma natural, inconscientemente el niño escucha e imita al adulto. Sin embargo, el lenguaje escrito requiere de un aprendizaje explícito. Que la primera de ellas se adquiera de forma natural y la otra a base de una instrucción, hace pensar que a una persona le resultaría más difícil vivir sin saber hablar que sin saber escribir o leer. Borzone de Manrique y Signorini (1998) resaltan la importancia de la relación que existe entre las habilidades del lenguaje oral y del lenguaje escrito, siendo la adquisición de las primeras fundamental para desarrollar las segundas.

### ***Habilidades Prelectoras***

El sistema visual humano está íntimamente relacionado con el proceso de lectoescritura. Su importancia en este proceso radica en las siguientes funciones: fijaciones, movimientos sacádicos y barridos de retorno. Las fijaciones son pequeñas miradas a modo de saltos que abarcan fragmentos cuya información se envía al cerebro para ser codificado. Los movimientos sacádicos son los elementos que hay entre una palabra y otra. Los barridos de retorno son el movimiento que realiza el ojo para cambiar de línea.

Para desarrollar las habilidades de lectoescritura es necesario haber desarrollado previamente determinadas habilidades prelectoras como son la conciencia fonológica, la conciencia silábica, la memoria a corto y largo plazo, y la capacidad de asociación y de velocidad para el reconocimiento de las letras. Entre estas habilidades suele destacar la conciencia fonológica, que es la habilidad de asignar un fonema a cada grafema y viceversa, de forma que automatizado nos permite aprender a leer y escribir. Pero no solo consiste en eso, es además tomar conciencia de los elementos que componen el lenguaje, es decir, que el lenguaje está compuesto de palabras, que a su vez están formadas por la unión de sílabas, las cuales están compuestas por fonemas. Así como los niños comprenden el lenguaje hablado

sin la necesidad de haber recibido una instrucción directa, a la hora del lenguaje escrito, no son capaces de comprender que el lenguaje está formado por unos componentes y de la relación entre ellos si no reciben instrucción directa (Brugué, Sánchez y Sellabona, 2008). La conciencia silábica consiste en comprender que el lenguaje no está compuesto por letras sueltas, sino que estas aparecen combinadas en lo que se conoce como “sílabas”, las cuales propician la aparición de las palabras. La sílaba escrita representa un golpe de voz y está compuesta por dos o más fonemas que se representan con dos o más grafías. Las sílabas dan información importante de las palabras, como pueden ser las denotaciones de sufijos y prefijos que pueden hacer variar el significado de la palabra. La memoria es necesaria para que haya procesamiento léxico, sintáctico y pragmático, almacena información relacionada con elementos paralingüísticos y lingüísticos. Además, permite relacionar todo ello con el conocimiento del mundo que posee el individuo.

### ***Habilidades Pre-Escritura***

Del mismo modo, hay que desarrollar habilidades de preescritura como son las habilidades motoras (Tabla 1).

**Tabla 1***Clasificación de las Microhabilidades de la Escritura*

Posición y movimientos corporales	Movimiento gráfico
Coger el instrumento de escritura con precisión.	Copiar y reproducir la forma de una letra.
Colocar el cuerpo de manera idónea.	Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
Sentarse para escribir.	Ser capaz de relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas.
Desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.	Respetar la disposición de la letra
Presionar con el lápiz encima del papel.	Adquirir la velocidad suficiente de escritura
	Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
	Desarrollar la direccionalidad y el sentido de proporción.

Las habilidades grafomotrices son clave para prepararse para la escritura. La primera forma de expresión de la escritura es el trazo. El primer trazo del niño se conoce comúnmente como garabato no controlado y, conforme el niño madura en grafomotricidad, este garabato comienza a ser controlado hasta llegar a ser, o aproximarse, al dibujo realista. El trazo es para el niño una forma de comunicarse, de expresar sus sentimientos, gustos o simplemente un juego. El trazo comienza siendo algo subjetivo (solo el niño sabe lo que representan sus dibujos) para convertirse en algo objetivo como es la escritura, un código normativo y comúnmente aceptado con el que hablantes de una misma lengua se comunican de forma escrita.

En la escritura intervienen tanto habilidades grafomotrices como procesos cognitivos de percepción, memoria, asociación... Por ese motivo, antes de aprender a escribir, los alumnos deben trabajar las partes del cuerpo que intervienen en el proceso. Estas partes incluyen las comprendidas entre los hombros y los dedos de las manos. Además, se deben trabajar conceptos clave como son la lateralidad, direccionalidad, autocontrol, principio y

fin... La lateralidad es la preferencia de un lado del cuerpo u otro, que relacionado con la escritura se traduce en si un alumno es diestro (tiene preferencia por la mano derecha) o zurdo (tiene preferencia por la mano izquierda). Es muy importante que los primeros años, el niño experimente con ambas manos para que, conforme madure, se vaya decantando por una de ellas de forma natural. Aquella por la que se decante será la que utilizará para ejercer la actividad de la escritura. Desarrollar la lateralidad también es clave para que el niño distinga derecha e izquierda en el papel, ya que en la cultura occidental se educa a escribir de izquierda a derecha, lo que se conoce como direccionalidad. La direccionalidad es clave para aprender a escribir correctamente en una lengua y permitir al lector seguir la lectura. La direccionalidad varía de una cultura a otra. Cabe mencionar que en árabe y hebreo, al contrario que en castellano, se escribe y se lee de derecha a izquierda. El concepto de principio y fin permite entender que la escritura es un conjunto de palabras cuyo orden lineal de izquierda a derecha es necesario para transmitir correctamente el mensaje.

### ***Habilidades Comunes***

Leer y escribir implican algunos procesos diferentes, como los explicados en los apartados anteriores, pero otros procesos son comunes, ya que el aprendizaje de lectura y escritura suele ser, en la mayoría de los casos, simultáneo.

Los procesos psicológicos que implican leer y escribir son muchos, pero se pueden destacar los procesos cognitivos: percepción, memoria, metacognición, capacidad inferencial y conciencia. La percepción permite identificar palabras conocidas y asociarlas con la representación mental que la persona tiene de estas, es decir, con su concepto. La memoria permite dar significado a una palabra reconocida de forma visual o auditiva. La metacognición permite a la persona ser consciente de su proceso de aprendizaje. La capacidad inferencial permite al lector anticiparse a lo que va a ocurrir, al tipo de palabra que se va a encontrar, a posibles adjetivos que acompañan un sustantivo... Por último, la

conciencia permite al individuo controlar todas estas operaciones. La conciencia cognitiva hace posible que el aprendiz interiorice la relación que existe entre la lengua hablada y la escrita, la asociación fonema-grafema, el reconocimiento de palabras y la capacidad de elaborar textos, entre otras cosas.

### **Fases de Aprendizaje de la Lectoescritura**

Para aprender a escribir, primero es necesario aprender a leer. El proceso de aprendizaje de la lectura comienza mucho antes de que el niño comience incluso a hablar. Todas las habilidades necesarias para la lectura se van desarrollando desde el primer momento. No obstante, llega un momento en el que los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura se desarrollan de forma simultánea.

En este proceso de desarrollo y adquisición de habilidades pre-lectoras juegan un papel fundamental los cuentos con imágenes. La gran mayoría de niños disfruta al escuchar cuentos. Los primeros cuentos tienen una gran carga visual acompañada de poco texto. Cuando los niños son pequeños y no saben leer, no hacen caso a esas palabras escritas, sino que entienden las historias analizando las secuencias de los dibujos. En un primer momento, ese código escrito no es más que un añadido a la página, nada importante para entender a grandes rasgos la historia. Es con el paso del tiempo, cuando preguntan a sus padres cómo saben exactamente qué dice el personaje o cuando les llama la atención algún hecho más concreto de la historia, cuando empiezan a fijarse en las letras. De hecho, los niños suelen imitar a sus padres cuando quieren leer un cuento y estos no están. Cogen el libro y pasan el dedo por las letras (como hacen sus padres) y mientras se inventan los sucesos o repiten las palabras que recuerdan que suelen decir sus padres. Es entonces cuando empiezan a fijarse en las palabras, aunque sin poder decodificarlas aún. En este momento, los padres juegan un papel fundamental, son ellos los que pueden ir preparando a sus hijos para que desarrollen esas habilidades necesarias para la lectura. Muchos padres lo hacen sin darse cuenta cuando

sus hijos les preguntan “¿qué pone ahí?” y ellos les contestan, parece que el niño no se acordará porque “no sabe leer”, pero los niños de cierta edad y con cierta madurez ya son capaces de memorizar esa secuencia de letras y ponerle el nombre que le han dicho sus padres.

El término “emergent literacy” fue acuñado por los autores Whitehurst y Lonigan (1998), quienes, tras revisar varios estudios e investigaciones, llegaron a la conclusión de que en el proceso de aprendizaje de la lectura intervienen dos factores: las habilidades necesarias y los procesos que intervienen de forma directa e indirecta. Estos procesos y habilidades que intervienen de forma indirecta son el lenguaje oral y la familiarización con los textos. Mientras que los que intervienen de forma directa son la conciencia fonológica, la sintaxis y la discriminación y reconocimiento de las letras, que implica un cierto desarrollo cognitivo. La memoria visual, o la capacidad de asociación y reconocimiento, es clave para comenzar a prepararse para leer. El niño establece relaciones entre grupos de letras que aparecen juntas en varias ocasiones y almacena estos grupos en su memoria. Después, le da un sentido fonémico, es decir, aprende a asociar a ese conjunto de letras la cadena de sonidos que le corresponde. Una vez interiorizada esta unión grafía-fonema, el niño reconoce rápidamente la palabra escrita y la pronuncia. Es así como aprenden a leer sus primeras palabras, que suelen estar relacionadas con personas u objetos muy presentes en sus vidas (Bravo, 2003).

El modelo de Frith (1986), que determina tres etapas para el aprendizaje de la lectura, ha tenido un gran reconocimiento en este campo, siendo su modelo sujeto de numerosas aplicaciones de expertos que han añadido algunas modificaciones. Las etapas de este modelo se denominan: etapa logográfica, alfabética y ortográfica. Sin embargo, se va a profundizar en un modelo un poco más moderno que es resultado de unas pequeñas variaciones del modelo de Frith. Se trata del modelo propuesto por Ehri (1999). La primera, y prácticamente la única gran diferencia con respecto al modelo anteriormente comentado, es la nomenclatura

de las fases. Ehri se refiere a ellas como etapa prealfabética, alfabética parcial y alfabética completa. La etapa prealfabética consiste en un momento en el que niño, sin saber leer, asocia una palabra cualquiera a un objeto a partir de algunas características gráficas que ve en ella, por ejemplo, la primera o la última letra (ver escrita la palabra “amapola” y leer “agua”, porque ha reconocido la primera letra por la que empieza esta palabra <a>). La etapa alfabética parcial consiste en un enriquecimiento de la anterior, es decir, el niño va reconociendo más características gráficas de las palabras (para encontrar la palabra “agua” busca palabras escritas que llevan una <a> y una <u>). La etapa alfabética completa consiste en el reconocimiento total de la palabra, aunque el niño aún no sabe producirla con fonemas. Esta última etapa llega a su cumbre con una consolidación alfabética en la que el niño no solo reconoce la palabra, sino que la lee.

También cabe destacar las fases de aprendizaje del lenguaje escrito de la Doctora en Neurolingüística, Matute (1997, 1999), quien habla de siete subsistemas específicos. El primero de ellos es, como he comentado anteriormente, el trazo. El primer trazo del niño es el garabato. Según Alcalá (1994), el niño atraviesa etapas de garabateo. Comienza con la etapa precaligráfica, también conocida como escritura no diferenciada. El garabato comienza siendo una actividad que no implica intelecto, es decir, el niño no es consciente de lo que dibuja. De hecho, ni siquiera es capaz de controlar la palanca del brazo. Conforme el niño madura, tanto en sus funciones cognitivas como motoras, el garabato comienza a tener un sentido, un significado para ellos. En esta etapa se pasa de la abstracción a la figuración. Poco a poco este garabato controlado se convierte en una imitación de la realidad, es en este momento en el que participa el intelecto. A este dibujo de la realidad le acompaña el trazo de las letras. Esta etapa es conocida como etapa caligráfica o escritura diferenciada. En esta fase el niño va estableciendo la diferencia entre dibujo y escritura. Todavía no hay correspondencia entre lo oral y lo escrito, sino que el niño experimenta con las cantidades,

orden, grafías... Finalmente, le sigue la etapa postcaligráfica en la que el niño es capaz de escribir de forma espontánea trazando las letras con cierta calidad.

El segundo subsistema del aprendizaje de la escritura es la composición ortográfica de las palabras, es decir, la relación entre los fonemas-grafemas que forman las palabras. Cabe recordar que el español es una lengua “transparente”, es decir, con relación biunívoca entre un fonema y un grafema, aunque en la práctica no siempre ocurra. En esta fase el niño descubre la sílaba, es el momento en el que empieza a relacionar lo oral con lo escrito, pues es capaz de reconocer una sílaba, un golpe de voz, en el lenguaje hablado y trata de representarlo sobre el papel utilizando grafías. Primero adjudica una letra cualquiera a un golpe de voz (escritura silábica sin valor sonoro convencional), por ejemplo <o> a la sílaba <la>. Después, reconoce una letra de la sílaba, pues reconoce su fonema y tiene establecida la relación con su grafía, y para escribir ese golpe de voz escribe dicha letra (escritura silábica con valor sonoro convencional), por ejemplo <a> a la sílaba <la>. Más adelante, el niño toma conciencia de que la sílaba está formada por más de una letra. Con las letras que conocen intentan escribir cualquier palabra, basándose en la búsqueda de letras que conocen con valores sonoros próximos a las que no conocen y quieren escribir. Finalmente, el niño conocerá la relación de cada fonema con su grafía, y viceversa.

El tercer subsistema es la separación de las palabras. Es necesario que el niño interiorice el concepto de palabra para poder escribir. La principal dificultad radica en que a la hora de hablar no se establecen esas separaciones que marcan los límites entre una palabra y otra.

El cuarto subsistema es el acento ortográfico. En la lengua española hay acentos ortográficos, los cuales marca la sílaba fuerte de la palabra. Estos acentos pueden modificar el significado de una palabra, pues sirven para marcar tiempos verbales (termine-terminé), distinguir sustantivos de adjetivos (cortes-cortés) o sustantivos entre sí (papa-papá).

El quinto subsistema es la puntuación. Los signos de puntuación son clave para organizar el mensaje. Un punto sirve para separar ideas y una coma para relacionarlas. Es fundamental interiorizar para qué sirve cada signo de puntuación para ser capaz de entender un texto y de producir un texto que transmita un significado concreto.

El sexto subsistema es la gramática. Las palabras se clasifican en distintas categorías: sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, pronombre, conjunción y preposición. Estas se combinan de diferentes formas en una frase u oración, aunque siguiendo unas normas, según el mensaje que se quiere transmitir.

El último subsistema es la coherencia de textos. Como sucede en cada subsistema, es conveniente que el niño haya adquirido el anterior. En este caso, lo conveniente es que haya adquirido todos los anteriores. La coherencia es la cualidad de un texto de tener sentido, de transmitir correctamente el mensaje que pretende el autor. Eso implica que las ideas estén bien expresadas y relacionadas.

### **Enseñanza de la Lectoescritura en los Centros**

La instrucción en lectoescritura supone enseñar unas reglas. En el caso del español, al niño se le enseñan las reglas internas de este sistema de escritura. A continuación, es imprescindible mostrar al niño las funciones que tiene la lengua escrita para que comprenda por qué tiene que aprenderla. Estas funciones son principalmente: recordar, de interés lúdico, informativa e identificativa.

A partir de este momento, se enseñan los aspectos formales de la lengua en la que se instruye. El primer paso es diferenciar las letras del garabato, de números y de los signos de puntuación, es decir, reconocer la escritura. Después, se enseña que las letras se combinan para formar palabras. A continuación, el niño aprende que la escritura y la lectura siguen una linealidad y direccionalidad. El último paso es enseñar a reconocer, identificar y escribir las letras.

## ***Métodos***

Existen dos métodos de enseñanza de la lectoescritura, el método sintético y el método analítico. Estos dos métodos tienen un enfoque contrario, es decir, siguen los mismos pasos pero invirtiendo el orden. El método sintético comienza trabajando desde la unidad mínima del habla y avanza hacia unidades más complejas. Por el contrario, el método analítico parte de la unidad más compleja y avanza hacia la unidad mínima del habla.

Los métodos sintéticos trabajan el proceso de lectoescritura siguiendo los siguientes pasos: primero enseñan las letras de forma aislada (comenzando por las vocales), después enseñan las sílabas, y más tarde la unión de sílabas formando palabras. Continúan con la lectura de frases cortas y sencillas, y van avanzando hacia la lectura de pequeños textos. Suelen enseñar las letras relacionándolas con un objeto de la vida cotidiana del niño cuyo nombre empiece por la letra trabajada. De esta forma, se crea una relación entre imagen y letra que ayuda al niño a recordarla. Cuando se habla de métodos sintéticos, se debe tener en cuenta que se puede trabajar de tres formas diferentes, dando lugar a tres submétodos: el método sintético alfabético, método sintético fonético y método sintético silábico. La diferencia entre ellos radica en la forma de trabajar las letras de forma aislada. El alfabético trabaja las letras a través del reconocimiento, es decir, la relación entre la grafía y el nombre de la letra (<p>-”pe”). El fonético trabaja las letras presentándolas como la unión de un fonema y un grafema (/p/-<p>). Y, por último, el silábico enseña a leer cada consonante acompañada de las vocales, pues hay consonantes que no tienen sonido si van solas o que no se aprecia bien su fonema si no las acompañan las vocales.

Los métodos analíticos comienzan trabajando las palabras y frases, después las segrega en sílabas, y termina trabajando las letras de forma aislada. Presentan dos submétodos: el método analítico léxico y el método analítico global. Su diferencia está en la unidad de trabajo de la primera fase de enseñanza. El léxico comienza trabajando las palabras

de forma aislada para después trabajar las frases, mientras que el global comienza trabajando las frases para después centrarse en las palabras.

No existe una respuesta cerrada a la pregunta de cuál de ellos es mejor. Cada uno tiene sus ventajas e inconvenientes. Por lo tanto, esa decisión dependerá tanto de las características de la lengua, como de las individualidades de cada alumno. Aunque no existe una guía para elegir uno u otro, se pueden comentar habilidades que se requieren para cada uno de estos métodos y poder así escoger el mejor para el alumno. Por un lado, leer con un método analítico requiere que el niño haya visto la palabra escrita las veces suficientes como para reconocerla y leerla, además de saber escribirla. Por otro lado, un método sintético requiere que el niño haya interiorizado la relación fonema-grafema y viceversa. Por lo tanto, habrá que tener en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada uno antes de elegir cuál de ellos emplear.

Algunas de las ventajas del método analítico son su funcionalidad, su repercusión positiva en la comprensión y en la ortografía. Enseñar primero las palabras hace que el alumno adquiera conciencia de que cada palabra tiene un significado, que se habla con las palabras. Se trata de una enseñanza práctica y no sistematizada, como es el caso de enseñar los fonemas de forma aislada. Los alumnos aprenden el significado concreto de cada palabra, lo que les permite utilizarlas para comunicarse y reconocerlas rápidamente en las frases, teniendo resultados más inmediatos que le motivan. El método analítico avanza la enseñanza de la lectoescritura, ya que requiere de un desarrollo cognitivo menor. Este método promueve el aprendizaje mediante la comprensión, pues se basa en la asociación de cada palabra con su significado. Además, favorece la adquisición de la ortografía, ya que se aprende a leer las palabras empleando la función visual. Los alumnos “guardan” en su mente una imagen de la palabra escrita, la secuencia de letras que la forman, tanto cuáles son como el orden en el que deben aparecer. El hecho de que tengan una imagen visual de la palabra escrita, facilita que

no cometan tantas faltas de ortografía relacionadas con los grafemas que representan un mismo fonema (por ejemplo, /b/ y /v/) o fonemas sin valor sonoro (/h/).

A pesar de sus beneficios, el método analítico requiere que el maestro presente una atención muy personalizada a cada alumno, ya que el ritmo de aprendizaje varía mucho de unos a otros. Además, debido al protagonismo de la función visual, se trata de un método poco eficaz en alumnos que no tienen desarrollada correctamente dicha función. Esto supone un gran esfuerzo por parte del maestro para conseguir prestar la atención necesaria a todos y tratar de ayudar a los alumnos a desarrollar la función sensorial-visual. Todo ello hace que sea un proceso lento. A pesar de que los niños aprenden palabras, pasa mucho tiempo hasta llegar al aprendizaje, hasta que conocen todas las palabras como unidades diferenciadas, ya que solo conocen aquellas que les ha enseñado su profesor y usadas en un contexto determinado dentro de una frase. Además, requiere un gran esfuerzo memorístico. Este método puede causar problemas en el desarrollo de la conciencia fonológica, especialmente en las letras que tienen un sonido diferente según la palabra en la que están (como <g> y <j>). El niño puede asociar un fonema erróneo a una grafía o confundirse cuando vea esa misma letra en una palabra desconocida y no sepa qué fonema asignarle.

Algunas ventajas del método sintético son que el alumno es quien construye su propio aprendizaje, adquiere autonomía más rápidamente, se prioriza el desarrollo de la conciencia fonológica y acelera el aprendizaje lector. El alumno se implica de forma activa construyendo su propio aprendizaje de forma progresiva. Primero conoce las letras y la relación entre fonema y grafema desarrollando la conciencia fonológica, para después poder leer y escribir. Además, para el maestro es más fácil y rápido detectar posibles problemas de los niños con alguna letra. Con este método, el alumno conoce mejor cómo funciona el sistema de escritura. Con el método sintético, el aprendizaje lector es más rápido, los alumnos aprenden las normas y criterios que sirven para formar las palabras y, una vez adquiridos, son capaces

de leer cualquier palabra. Primero aprenden a leer las sílabas de forma aislada, lo que después les permite leerlas dentro de las palabras, demostrando que han interiorizado las normas básicas de decodificación.

No obstante, este método presenta algunos inconvenientes. El aprendizaje es mecánico, va en contra de la pedagogía general, tiene poca funcionalidad y no da tanta importancia a la comprensión. Los alumnos trabajan con un código que no tiene sentido para ellos, por lo que no están tan motivados a aprender a leer y a escribir, ya que parten de letras y sílabas que carecen de significado. Se da más importancia al proceso de elaboración de palabras que a la comprensión de las mismas, pues se necesita bastante tiempo y trabajo hasta llegar a las palabras. El método sintético es contrario al desarrollo cognitivo del niño y a lo que marca la pedagogía general, que dice que hay que enseñar de lo más sencillo a lo más difícil, pues empieza con lo más simple, que es lo más difícil. Por último, el método sintético no da suficiente importancia a la comprensión. Los alumnos parten de algo que no tiene ningún significado para ellos (sílabas) y, a partir de ahí, tienen que aprender a usarlos para poder formar palabras y darles por fin un significado.

El maestro es la persona que guía este aprendizaje de la lectoescritura desde los centros educativos. Un niño no aprende de forma espontánea, sino que necesita de la instrucción, a poder ser de un profesional. Este profesional es el que decide qué, cómo y cuándo enseñar los contenidos. Su misión es enseñar al alumno potenciando la reflexión, facilitando y estimulando que el alumno aprenda el lenguaje escrito. Por ese motivo, todo aprendizaje debe realizarse con un sentido de funcionalidad, de manera que el alumno sepa en todo momento el porqué de lo que aprende. El maestro debe conocer a sus alumnos para ofrecerles los recursos necesarios para desarrollar con éxito las habilidades de lectura y escritura. Él estudia las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, les plantea retos para que conozcan la funcionalidad de estas actividades, mide las ayudas según las necesidades

del alumno... se convierte en un guía, pero también en una persona que les transmite confianza, seguridad y acompañamiento.

### ***Tipos de Letra***

Actualmente se emplean dos tipologías de letra para enseñar a leer y escribir, la letra cursiva o ligada y la letra de imprenta. La decisión de cuál emplear en el aprendizaje de la lectoescritura recae sobre el maestro. Cada uno de estos tipos de letra tiene sus ventajas e inconvenientes, así como sus defensores y sus opositores.

La letra ligada presenta las letras de forma enlazada dentro de las palabras. Favorece la motricidad fina, desarrolla la visión espacial y la coordinación viso-manual. Conectar las letras implica mucha concentración, por lo que se favorece el desarrollo de esta capacidad que es realmente importante para el futuro académico del alumno. Este tipo de letra es retenida con mayor facilidad en la memoria porque se trata de una acción motora continua que permite concebir la palabra como un todo y no como unidades sueltas (Luis Bravo *et al.*, 1981). La letra ligada es más fluida y menos interrumpida que la letra de imprenta, debido a que los alumnos no tienen que levantar el lápiz del papel. Además, se trata de una letra que resulta más difícil de leer y, por eso, una vez dominada la lectura con letra ligada, la lectura con letra de imprenta resulta mucho más sencilla. Ligar las letras hace más complicado que los alumnos las inviertan al escribirlas, previniendo o reduciendo la aparición de la dislexia. Al ser un proceso más complicado, el alumno necesita desarrollar procesos cognitivos de orden superior a los implicados en el uso de letra de imprenta. Klemm (2012) sostiene que “Mediante el aprendizaje de la escritura en cursiva, el cerebro desarrolla una especialización por áreas que integra la sensación, el control del movimiento y el razonamiento. A diferencia de la escritura en el teclado y la práctica visual, según estudios de tomografías del cerebro, diversas áreas del cerebro se co-activan durante el aprendizaje de la escritura en cursiva.” (p.2).

La letra de imprenta utiliza movimientos redondos y rectos para escribir las letras sin que exista conexión entre ellas. El hecho de que aparezcan en cierto modo aisladas, puede beneficiar al alumno al ser capaz de reconocerlas de forma más rápida y sencilla. Su claridad permite que sea fácilmente legible (Dottrens, 1985). Sus trazos simples hacen posible que se adquiera más rápido. También cabe mencionar que la mayoría de textos que se usan en el día a día están escritos con este tipo de letra. No obstante, un problema que puede originar es que al presentar las letras sin enlace alguno, el alumno puede tener dificultades para entender la palabra como la unión de unas letras concretas.

Normalmente, en los colegios de España, los alumnos aprenden el proceso de lectoescritura con letra ligada y, una vez adquirido, pasan a letra de imprenta sin que les resulte muy complicado. No obstante, en países como Finlandia se va a abandonar esta costumbre y se comenzará a trabajar únicamente con letra de imprenta (Gutiérrez, 2014). Esta práctica ya se realiza en Estados Unidos (Klemm, 2013). Dentro de España, autores como Calderón, Grenett, Revello y Vargas (2012), están a favor de suprimir la letra ligada de las escuelas al considerar que los esfuerzos que necesita suponen emplear bastante tiempo, y que el mundo computacional de hoy en día implica conocer la letra de imprenta lo antes posible.

### **Posibles Dificultades**

Cabe recordar la importancia de las habilidades del lenguaje oral para desarrollar las habilidades de la lengua escrita. Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura suelen estar condicionadas por dificultades en el lenguaje, por deficiencias motoras, síndrome hiperkinético o en los trastornos específicos del aprendizaje (Fejerman 1975, 1987, 1988, 1991, 2007, 2010). Por ejemplo, un niño no es capaz de leer una letra, aunque la reconozca, si no sabe producir su fonema; o un niño no es capaz de escribir una letra, aunque la conozca, si no es capaz de agarrar un instrumento de escritura.

Las dificultades en el lenguaje se deben a trastornos orgánicos o a trastornos funcionales que en la vida se traducen como una combinación de factores ambientales, psicológicos y orgánicos. Por un lado, los trastornos del lenguaje que presentan una base orgánica se pueden clasificar en sensoriales (sordera, ceguera o mutismo), centrales (afasia, alexia o agrafia), articulatorios (disartria, disglosia, trastornos de la voz o del aparato bucofonador) y de cuadro clínico (como el mutismo selectivo, autismo infantil o deficiencia mental). Por otro lado, los trastornos del lenguaje que presentan una base funcional se clasifican en trastornos relacionados con la codificación (como las dislalias y disfemia, también conocida como tartamudez) y trastornos relacionados con el procesamiento (como la dislexia o disgrafía). A continuación, daré unas breves definiciones de los términos menos conocidos. La afasia se debe a una lesión cerebral que afecta al habla, la escritura y la comprensión del lenguaje. La alexia y la agrafia se deben también a una lesión cerebral que conlleva la incapacidad de leer o de escribir, respectivamente. La disartria consiste en una deficiencia neuromuscular que afecta al habla debido a una lesión neuronal. La disglosia es una alteración del habla debido a una deficiencia anatómica de los órganos articulatorios. La dislexia es la dificultad de reconocer y asociar letras y sonidos que afecta al aprendizaje de la lectoescritura. Por último, la disgrafía se debe a una falta de coordinación de los músculos del brazo que intervienen en la escritura.

En cuanto a la escritura, hay que tener en cuenta que los niños pueden experimentar déficits motrices durante su desarrollo, o bien permanentes, que dificultan esta actividad. Principalmente, se trata de trastornos relacionados con la coordinación o de movimientos estereotipados, así como de síndromes relacionados con los tics, que serán comentados más adelante.

### ***Trastorno de la Lectura (Dislexia)***

En cuanto a las dificultades que afectan a la lectura y escritura, hoy en día destaca la dislexia o trastorno del aprendizaje de la lectura (ya que las dificultades en la lectura afectan luego a la escritura). Afecta actualmente a un 4% o 6% de los niños en las escuelas (Sofie y Riccio, 2002).

Según Lyon y Shaywitz (2003), la dislexia no se desarrolla por factores socioculturales o escolares, sino que se debe a diferentes motivos de carácter neurobiológico: poca precisión en la lectura de palabras, problemas de fluidez, con el deletreo... Además, tiene un importante factor genético. El estudio de Matute y cols. en 1996 en México, reveló que entre el 35% y el 40% de las familias con un hijo disléxico tienen más miembros con este trastorno específico del aprendizaje. La dislexia afecta a dominios cognitivos generando tres niveles. El primer nivel es comorbilidad, la existencia simultánea de dos o más trastornos que no tienen relación directa. El segundo nivel es el diagnóstico etiológico, es decir, cuando la dislexia aparece como consecuencia de una enfermedad. El tercer nivel es la dislexia por componentes neuropsicológicos que dificultan el desarrollo de la conciencia fonológica y, por lo tanto, repercute directamente en la lectura y la escritura.

A lo largo de mucho tiempo, se ha pensado que los niños con dislexia son propensos a presentar deficiencias en su memoria operativa o memoria de trabajo. No obstante, Van der Sluis y cols. (2005) asocian este déficit al trastorno de cálculo, por lo que cuando un niño disléxico lo presenta, lo más probable es que se deba a que también presenta trastorno de cálculo (comorbilidad). También se relaciona con la dislexia el déficit de procesamiento visual, auditivo y motor. En cuanto a la actividad motora, algunos estudios han averiguado que los niños con dislexia presentan dificultades de coordinación, simultaneidad, manipulativas y de balance, debido a una disfunción cerebral (Goldey, 2002; Ramus y cols., 2003; Moores, 2004).

El diagnóstico de la dislexia se realiza mediante el análisis de determinadas características propuestas por la Asociación Americana de Psiquiatría (2003). Se analizan diferentes características de la lectura, como la precisión, velocidad y comprensión lectora; también se tiene en cuenta el Coeficiente Intelectual del niño; y, por último, si las dificultades en la lectura afectan a la actividad académica o al día a día del alumno. La precisión lectora es reconocer las palabras, lo que supone haber desarrollado la conciencia fonológica para evitar omisiones, sustituciones o adiciones. En la lengua española existen ciertas letras que pueden generar dificultades, como la <h> (al ser muda o tener sonido si va detrás de <c>), <u> (que tiene sonido o es sorda si va detrás de <g> y antes de <e>/<i>), <c> y <g> que tienen dos fonemas según la palabra que forman... estas barreras se pueden superar, pero su permanencia en el tiempo más de lo estipulado como “normal” puede ser un indicio de dislexia. La velocidad también puede ser un indicador de dislexia. No quiere decir que si un alumno lee despacio tenga dislexia, pero hay que observar si la lentitud es excesiva y si va acompañada de dificultades de fluidez a la hora de leer las palabras sueltas. Las personas con dislexia presentan dificultades de comprensión lectora precisamente porque tienen problemas de precisión y velocidad. Estos problemas hacen que el alumno ponga todos sus esfuerzos en tratar de decodificar las palabras, lo cual requiere tal esfuerzo y concentración que no le permite comprender lo que lee.

La dislexia tiene tratamiento y, aunque no desaparece, si se recibe el apoyo adecuado y lo antes posible, se pueden superar muchas barreras y alcanzar la competencia lectora y escrita que necesita en la escuela y en su día a día. No obstante, en muchos casos esto no ocurre por falta de personal cualificado o recursos, o bien requiere de un tratamiento más complejo por la comorbilidad de otros trastornos, especialmente si están relacionados con la conducta o con el lenguaje. Tras varios estudios, que en su mayoría informan pero no aportan soluciones, destaca el National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human

Development, 2000). Con este estudio de campo se comprobó la efectividad del método analizado en este Trabajo de Fin de Grado (el método fotosilábico de Paláu) y se recomendó el trabajo exhaustivo de la conciencia fonológica para la mejora en las habilidades lectoras de niños con este diagnóstico. No obstante, es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo, pues la dislexia está acompañada de un déficit en el procesamiento fonológico (Paulesu *et al.*, 2001) y, por ese motivo, cualquier actividad que se lleve a cabo para mejorar la lectura se verá en cierto modo afectada. Los ojos son muchas veces un reflejo de lo que ocurre internamente, es decir, cuando un niño presenta dificultades de comprensión en la lectura se puede observar que el movimiento de sus ojos es lento también. Mover los ojos con lentitud no quiere decir que haya necesariamente un problema ocular, sino que a veces se produce por dificultades en el reconocimiento de las palabras o de comprensión.

### ***Trastorno de la Expresión Escrita***

Del mismo modo, existe el trastorno de la expresión escrita. La expresión escrita no es solo realizar movimientos motores para trazar letras, sino que implica procesamientos cognitivos importantes para establecer relaciones, conocimientos relacionados con los fonemas, grafías, sintaxis, pragmática...

Su diagnóstico se basa en la observación y estudio de tres aspectos del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2003). El primero de ellos es que su nivel de escritura está por debajo de los índices de normalidad de su curso escolar y edad, y de lo esperado con su coeficiente intelectual. El segundo criterio es que su dominio de la escritura afecta negativamente a su rendimiento académico y a su día a día. Por último, un aspecto también valorado es si esa dificultad se debe a un déficit auditivo, visual o motor.

Cabe recordar la clasificación de los siete subsistemas de la escritura de Matute (1997): El trazo, los componentes de una palabra, la separación de palabras, el acento

ortográfico, la puntuación, la gramática y la coherencia textual. El trastorno de la expresión escrita puede deberse a uno de ellos, a varios o a dificultades a la hora de coordinarlos. La separación de palabras es más complicada de lo que se pueda llegar a pensar. El lenguaje escrito plasma el lenguaje oral. En la lengua hablada no se distingue la separación de palabras. No obstante, en la expresión escrita, el niño debe discriminar las palabras de una frase u oración para saber escribirlas separando unas de otras. Esta actividad cognitiva es muy compleja, especialmente cuando aparecen palabras sin referente directo como son las preposiciones o conjunciones, o palabras desconocidas.

Relacionado con el trastorno de la expresión escrita, están la disgrafía (relacionada con la caligrafía y ortografía), la disortografía (específica de la ortografía) o el trastorno específico del deletreo. El trastorno de la expresión escrita no se trata de un trastorno aislado, sino que se asocia a trastornos de la lectura y del cálculo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2003). También puede estar asociado a Trastornos De Atención o Trastornos De Atención e Hiperactividad (TDA y TDAH).

Tratar este trastorno requiere de un minucioso estudio de las dificultades concretas que tiene el alumno dentro del gran número de trastornos o déficits con los que se le relaciona. Se deben llevar a cabo actividades previas, las conocidas como actividades de preescritura, que preparan poco a poco al alumno para desarrollar todas las habilidades necesarias para el desarrollo de la actividad de la escritura. No obstante, lo fundamental es el componente motivacional. Es necesario no sólo animar al alumno a conseguirlo, sino mostrarle todo lo que podrá hacer cuando sepa escribir.

Ante un posible caso de un alumno con trastorno de la expresión escrita, es necesario descartar que ese déficit o esas dificultades se deban a que no ha recibido una instrucción suficiente o adecuada, que esté atravesando una crisis o desestabilidad emocional o que se deba a un problema de tipo cognitivo.

### ***Dislalia y Tipos***

El término dislalia se define como alteraciones en la articulación y/o la percepción de los fonemas y sonidos del habla en un niño mayor de 4 años que no presenta lesiones. Se produce una dificultad en la articulación de fonemas por una alteración funcional de los órganos que intervienen (la lengua, los labios...) convirtiéndose la automatización de esas alteraciones en el problema. No obstante, esta definición es el resultado de numerosos intentos anteriores que con los años se han ido perfeccionando, siendo una de las más completas la de Pascual (1995), quien plantea que "son trastornos en la articulación de los fonemas, por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos, o por sustitución de éstos por otros, de forma impropia; se trata pues de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas" (citado por Moreno y Ramírez, *Las habitaciones de la dislalia*, 2012, p.2).

Desde el siglo XIX, se establecen dos tipos de dislalia: dislalia de evolución y dislalia fonética/fonológica (Travis, 1957; Becker, 1963 y Karlín, 1965). La dislalia de evolución es muy común y no debe preocupar, pues se trata de un proceso de maduración cerebral y del aparato fonoarticulador por el que pasan todos los niños cuando aprenden a hablar. Se trata del proceso en el que los niños van aprendiendo a pronunciar correctamente los fonemas en el periodo de tiempo que se ha estipulado como "normal". A veces, esta dislalia es producida por la caída de dientes (por lo que se produce una fuga de aire), la incapacidad para hacer vibrar la lengua, que los modelos a imitar en el contexto familiar y social presenten alguna dificultad a la hora de pronunciar algún fonema... La dislalia fonética o fonológica es una alteración a nivel perceptivo y organizativo debido a una inmadurez del desarrollo del lenguaje en el niño. Los niños que presentan este tipo de dislalia saben producir los sonidos de forma aislada pero no en una palabra.

Pascual (1998) amplía esta clasificación etiológica de la dislalia incluyendo la dislalia orgánica, audiógena y funcional. La dislalia orgánica es aquella que se produce por malformaciones o por una afección del Sistema Neuronal Cerebral que puede derivar en deficiencias motoras. La dislalia audiógena es producida por una deficiencia auditiva. La dislalia funcional, la que la profesora de educación especial y rehabilitadora del lenguaje categoriza como la más común, se debe al mal funcionamiento de los órganos articulatorios sin que exista una causa orgánica. Los factores que influyen en la aparición de este tipo de dislalia son la falta de psicomotricidad fina, déficit en la discriminación auditiva, errores perceptivos, estimulación lingüística deficitaria (contextos desfavorecidos), factor psicológico (traumas, sobreprotección) o deficiencia intelectual, entre otros. Estas deficiencias se traducen en errores de sustitución, omisión, adición y distorsión de los fonemas. Estos errores pueden darse en cualquier fonema, pero los más comunes son, según el artículo científico *Ejercicios fonológicos: incidencia en el trastorno de dislalia funcional de estudiantes de educación básica* (Merchán, Hernández y Fuentes, 2017) de la revista *Dominio de las ciencias: /r/, /k/, /l/, /s/, /z/ y /ch/*. Estos errores se conocen comúnmente como rotacismo, sigmatismo... es decir, el nombre del fonema en griego acompañado de los sufijos“-cismo” o “-tismo”.

Por un lado, los errores de sustitución se producen por dos motivos, o el niño no sabe producir un fonema y lo sustituye por otro que sí produce (aunque sabe que no es el correcto), o bien el niño ha interiorizado una asociación grafema-fonema errónea creyendo que es correcto. Algunos ejemplos de las sustituciones más frecuentes son: producir /d/ en lugar de /r/ o el ceceo (/s/ por /z/). Cabe destacar que la sustitución de un fonema suele producirse por otro con el que comparte modo o lugar de articulación. Por otro lado, las omisiones pueden darse en letras concretas o en sílabas. Las sustituciones son el error más común y son más difíciles de corregir que las omisiones. El niño tiene que aprender a producir el fonema que

no conoce y después introducirlo en las palabras de su lenguaje espontáneo, la dificultad radica en que el niño se ha acostumbrado a producir esas palabras utilizando otros fonemas. Su efecto es directo en la lectura y escritura, generando errores y confusiones en el ejercicio de ambas actividades.

### ***Población y Factores de Riesgo***

Las personas que tienen dificultades en el desarrollo del lenguaje son aquellas que presentan afecciones orgánicas, tienen problemas de salud que les afectan a algún aspecto de su desarrollo y aquellas cuyo entorno familiar y/o social es deficiente.

Detrás de esta dificultad, existe un trastorno del neurodesarrollo. Son individuos que suelen tener alguna discapacidad intelectual, trastorno de la comunicación, específicos del aprendizaje, motores o de déficit de atención e/o hiperactividad. Estos trastornos pueden aparecer combinados, como por ejemplo el Déficit de Atención, Motora y de Percepción (DAMP), convirtiéndose en fuertes barreras para el aprendizaje de ciertas actividades como la lectoescritura. De hecho, un estudio de Gillberg (2003) evidencia datos sorprendentes como que el 50% de niños con DAMP tienen, además, trastornos del desarrollo del lenguaje, y entre un 65% y un 80% experimentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Otro síndrome poco conocido, pero muy relacionado con las dificultades en el desarrollo, es el síndrome del hemisferio derecho. Este hemisferio cerebral es el encargado del control emocional, capacidades viso-espaciales, la comunicación no verbal... También es necesario comentar los trastornos motores, pues las personas que los padecen suelen tener dificultades de aprendizaje (Roberts y cols, 2011). Estas personas suelen tener hipotonía muscular, déficits en praxias orofaciales y manuales, temblores... De hecho, según un estudio de Gordon y McKinlay (1980), en cada aula de primaria hay mínimo un alumno con trastorno motor. Por último, mencionar que las personas con Trastorno del Espectro Autista pueden tener o no un déficit del lenguaje.

Algunos de los factores que propician la aparición de trastornos del neurodesarrollo son las drogas, la genética, enfermedades como la diabetes, prenatales, postnatales o factores del ambiente. Cuando se habla de enfermedades prenatales o postnatales, se hace referencia a casos de hipoxia, hipotiroides, desnutrición o exposición a sustancias tóxicas que pueden afectar al desarrollo del niño. En cuanto a la genética, se ha comprobado a través de estudios como el de Bakwin (1973) o Fliers y cols. (2009), que los trastornos motores o de hiperactividad tienen un alto componente genético.

## **Análisis y Aportación al Método Fotosilábico de Paláu**

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en el análisis del método Paláu, un material de la editorial Anaya que trabaja la lectoescritura a través del método fotosilábico (asociación imagen-sílaba), y el diseño de una propuesta de mejora que tiene como finalidad aumentar la efectividad del método tras la detección de barreras.

El método silábico es perfecto para la enseñanza de lenguas silábicas, como es el caso de la lengua española. El método Paláu no solo se utiliza para la enseñanza inicial de la lectoescritura, sino también para el refuerzo de esta. Es considerado por los especialistas en logopedia y psicoterapia como uno de los métodos más apropiados para trabajar la lectoescritura con alumnos que presentan dificultades en el desarrollo de esta habilidad. Cabe destacar que el autor de este material ha sido galardonado con la Cruz de Alfonso X el Sabio, premio que reconoce su labor en el ámbito de la Educación.

### **Análisis**

El análisis del método se basa en su parte externa: Su forma física, si los contenidos aparecen recogidos en un índice, la presentación del contenido y la organización de estos en el índice, qué clase de material lo configura, si necesita material de apoyo opcional o externo para su trabajo... A continuación, se procede a realizar un análisis interno: el orden concreto de la presentación de los contenidos (intuyendo el criterio que el autor ha adoptado para presentarlos en un orden u otro), temporalización y espacio dedicado al trabajo de cada contenido, tipo de material y actividades y detección de posibles barreras o carencias. A partir de entonces, se propone una mejora concreta que debe ser argumentada teniendo en cuenta el objetivo general del método, justificándose su aportación acompañada de estudios, y se procede al diseño de la propuesta de mejora. Por último, se llevaría a cabo una evaluación de la puesta en práctica de dicha propuesta de mejora, o en este caso, se presenta a una

especialista de logopedia para que haga una hipótesis de si tendría éxito o no, apoyada en sus años de experiencia utilizando el método analizado.

### ***Forma***

El sistema Paláu se basa en dos materiales: tres barajas y tres cartillas. La baraja consiste en un conjunto de cartas en las que aparece un dibujo acompañado de la grafía de una sílaba (siempre en minúscula) en el reverso. Las cartillas son tomos que recogen las imágenes de las cartas de la baraja y trabaja con ellas a través de actividades de lectura y escritura.

La primera cartilla trabaja las vocales y algunas sílabas directas (consonante+vocal), la segunda cartilla continúa trabajando las sílabas directas y, por último, la tercera cartilla trabaja las sílabas inversas (vocal+consonante), mixtas (consonante+vocal+consonante) y trabadas (consonante+consonante+vocal). Como se puede deducir, las cartillas hay que trabajarlas en orden, pues se va aumentando el nivel de dificultad de la composición de las sílabas. Cada cartilla consta de cuatro partes: la explicación del sistema Paláu, el conjunto de imágenes de las cartas de la baraja de las letras que se trabajan en ese tomo, ejercicios de lectura y/o escritura y, por último, las soluciones de los ejercicios.

Este método trabaja tanto con letra ligada como con letra de imprenta. En las dos primeras cartillas, el contenido aparece duplicado. En la primera parte, se trabaja con letra ligada y en la segunda parte, se trabajan las mismas sílabas y algunos de los ejercicios con la letra de imprenta, para que sea la maestra la que decida qué tipo de letra utilizar para trabajar. No obstante, las páginas de letra ligada ocupan el doble de espacio en el tomo porque suelen ser el tipo de letra más utilizado. Se puede pensar que el mayor uso de la letra ligada en el primero de ellos, se debe a que en los cursos de Infantil y los primeros cursos de Primaria se suele utilizar este tipo de letra para iniciar el proceso de lectoescritura, y es en los cursos superiores en los que se comienza a trabajar con letra de imprenta. La letra ligada es más

difícil de leer que la letra de imprenta, pero tiene muchas más ventajas a la hora del aprendizaje de la escritura, y hay que tener en cuenta que lectura y escritura son dos actividades complementarias que deben seguir el mismo estilo de grafía. La lectura de la letra ligada implica una gran concentración para ir enlazando los fonemas, desarrolla la visión espacial y facilita la concepción de la palabra como un todo y no por partes. Debido a la mayor dificultad de la lectura con letra ligada, el proceso de aprendizaje posterior de lectura de letra de imprenta resulta mucho más sencillo. En la segunda y tercera cartilla, el uso de la letra ligada y la letra de imprenta se combina a lo largo de los tomos.

La primera cartilla trabaja las cinco vocales (<a, e, i, o, u>) y algunas sílabas directas. Cada unidad consta de un conjunto de sílabas formadas por una misma consonante acompañada de las cinco vocales, y se trabaja a lo largo de cuatro páginas. En la primera página, aparecen las cartas de las sílabas con su dibujo (Figura 1), en la segunda página hay una actividad de lectura de frases con imágenes (Figura 2), en la tercera página una actividad de reconocimiento de la grafía y lectura de palabras aisladas con grafía (Figura 3), y en la cuarta página una actividad de lectura de frases con grafías (Figura 4). Tan solo en algunas unidades hay, además, una pequeña actividad que implica escritura de algunas palabras (Figura 5). Las vocales se trabajan en un primer momento de forma aislada porque pueden ser por sí solas una sílaba. En cambio, las consonantes aparecen presentadas junto con las cinco vocales porque por sí solas no pueden formar una sílaba. Se comienza trabajando las vocales por dos motivos. El primero es que son los fonemas más fáciles de reconocer por su sonoridad, el segundo es porque van a aparecer durante todo el proceso acompañando a todas las consonantes. A continuación, se trabajan las sílabas directas formadas por las siguientes consonantes acompañadas de las cinco vocales, siguiendo este orden: <m, t, n, p, l, d, s, r (en posición inicial acompañada de la vocal que le precede), v y h>. Se sigue este orden porque son las letras cuyos fonemas son los más fáciles de reconocer por su sonoridad, siendo la

mayoría de estas letras sonoras, a excepción de la <p> y la <d>. Sin embargo, el sonido característico de la <p> la hace fácil de reconocer y la <d> se presenta junto con la <t> porque es fácil confundirlas, ya que lo único que las diferencia es que la primera es sonora y la segunda sorda. Además de por su sonoridad, estas letras no tienen variantes, es decir, existe una relación biunívoca entre grafía y fonema, a excepción de la <v>. La letra <v> comparte fonema con la <b> y se presenta en esta cartilla separada de la <b>, tal vez para que los alumnos se familiaricen con el vocabulario que se escribe con cada una de estas grafías. Una dificultad que se aprecia es que la sílaba “vu” no aparece acompañada de ningún dibujo.

### Figura 1

*Imágenes de las Cartas de la Baraja de la Primera Cartilla del Método Paláu*



*Nota:* Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico.. 1º Cartilla*. Anaya.

**Figura 2**

*Actividad de Lectura con Imágenes*



*Nota:* Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 1º Cartilla.* Anaya.

**Figura 3**

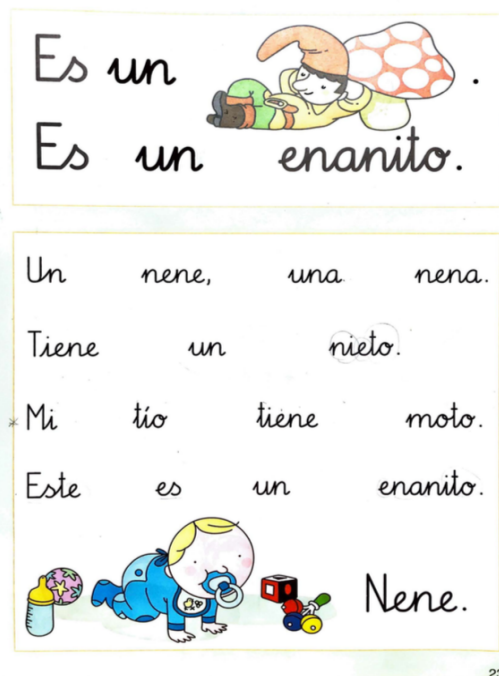
*Reconocimiento de la letra y lectura de palabras aisladas*



*Nota:* Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 1º Cartilla.* Anaya.

### Figura 4

#### Actividad de Lectura con Grafías



Nota: Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 1º Cartilla*. Anaya.

### Figura 5

#### Actividad de Escritura de Palabras Aisladas



Nota: Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 1º Cartilla*. Anaya.

La segunda cartilla trabaja el resto de sílabas directas, que son las formadas por las siguientes consonantes acompañadas de las cinco vocales, siguiendo este orden: <b, ll, y, ch, f, c/z, g/j, g/gu, qu/c, x, ñ y r (en posición intermedia y final)>. Se trabajan principalmente las

consonantes que tienen variantes, es decir, aquellas en las que una grafía representa más de un fonema o viceversa, además de las consonantes a las que se da menor uso en la lengua española (<ch y x>). Se presentan juntas las sílabas cuya consonante es fonéticamente la misma, a pesar de que la grafía no lo sea. Por ejemplo, las sílabas: “ga, gue, gui, go, gu” aparecen juntas en una unidad, y “ja, ge, je, gi, ji, jo, ju” juntas en otra. De esta manera, se van introduciendo a los alumnos las diferencias que existen entre estas dos letras según la vocal que les acompaña. Lo mismo ocurre con las letras <c/z> y <qu/c. En esta cartilla hay bastantes sílabas que aparecen sin ningún dibujo que las acompañen, y son: “lli”, “yi”, “che”, “xa”, “xe”, “xo”, “xu”, “ña”, “ñe”, “ñi”, “ño”, “ñu”. Cada conjunto de sílabas formadas por una misma consonante acompañada de las cinco vocales se considera una unidad y se trabaja en cuatro páginas. En la primera página, aparecen las cartas de las sílabas con su dibujo (Figura 6); en la segunda página, hay una actividad de lectura con imágenes; en la tercera página, una actividad de reconocimiento de la grafía; y en la cuarta página, una actividad de lectura con grafías y una de escritura a partir de los dibujos (Figura 7).

**Figura 6**

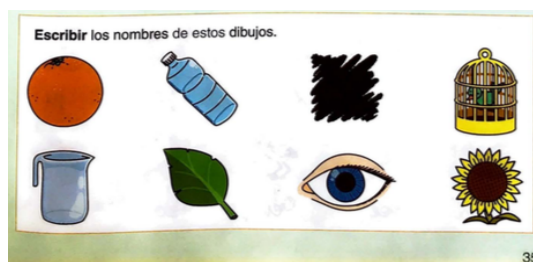
*Imágenes de la Baraja de la Segunda Cartilla del Método Paláu*



*Nota:* Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 2º Cartilla*. Anaya.

## Figura 7

### Actividad de Escritura de Palabras a Partir del Dibujo



*Nota:* Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 2º Cartilla.* Anaya.

La tercera cartilla trabaja las sílabas inversas, mixtas y trabadas. Las sílabas inversas son aquellas formadas por vocal+consonante, las sílabas mixtas son las formadas por consonante+vocal+consonante, y las sílabas trabadas las formadas por consonante+consonante+vocal. Se trabajan en este orden teniendo en cuenta el nivel de dificultad en la pronunciación y la frecuencia de uso en la lengua española. Comienza presentando las sílabas inversas en el siguiente orden: vocal +<s>, vocal +<n>, vocal +<r>, vocal +<l>, vocal +<m>. No obstante, estas sílabas no aparecen solas en la página en la que se presentan, sino que van acompañadas de su correspondiente en sílaba directa y de la combinación de <h> más la sílaba inversa (Figura 8). La cartilla continúa trabajando las sílabas mixtas en el orden siguiente: <m>+vocal+<n,l,s,r>, <t>+vocal+<n,l,s,r>, <p>+vocal+<n,l,s,z>, <l>+vocal+<n,s,r,z>, <d>+vocal+<n,l,s,r>, <s>+vocal+<n,l,s,r>, <r>+vocal+<m,n,s,d>, <b>+vocal+<m,n,l,r>, <g/gu>+vocal+<n,l,r>, <g/j>+vocal+<n,l,s,r>, <c>+vocal+<n,m,l,s,r>, <v>+vocal+<n>, <ch>+vocal+<r>, <f>+vocal+<r>, <c/z>+vocal+<r>, <s>+vocal+<x>, <r>+vocal+<c>, <h>+vocal+<z>. Cuando apenas quedan dos sílabas mixtas por trabajar, aparecen mezcladas tres sílabas inversas, de modo que la presentación es: <o>+<c>, <a>+<b>, <s>+vocal+<b,g>, <a>+<t>. Por último, se trabajan las sílabas trabadas en el orden siguiente, mezclando aquellos cuya pronunciación es más

compleja con los que fonéticamente tienen una pronunciación más fácil: <tr>+vocal, <tr>+<a>+<c>, <tr>+<e>+<n>, <dr>+vocal, <br>+vocal, <br>+<o>+<s>, <bl>+vocal, <bl>+<al>+<n>, <gr>+vocal, <gr>+<a>+<n>, <gl>+vocal, <fr>+vocal, <fr>+<a>+<s>, <fl>+vocal, <fl>+<a>+<n>, <fl>+<o>+<r>, <pr>+vocal, <pr>+<e>+<n>, <pl>+vocal, <pl>+<a>+<n>, <cr>+vocal, <cr>+<i>+<s>, <cl>+vocal. A diferencia de las dos cartillas anteriores, en esta no hay una primera página que recoja las imágenes de las cartas de la baraja que se corresponden con las sílabas que se trabajan, sino que van acompañadas de imágenes directamente en las páginas en las que se trabajan, aunque muchas de ellas no aparecen acompañadas de ningún dibujo. Tampoco se trabaja por unidades, y cada conjunto de sílabas inversas formadas por la misma consonante precedida de las cinco vocales se trabaja en dos páginas. En la primera página, aparecen las cartas de las sílabas con su dibujo acompañadas de una actividad de reconocimiento y de lectura con grafías (Figura 8), y en la segunda página, una actividad de escritura y/o un cuento o adivinanza (Figura 9).

### Figura 8

#### Actividad de Reconocimiento de Sílabas Inversas

 sa	 se	 si	 so	 su
 as	 es	 is		
has	hes	his	hos	hus

 Mañana es la fiesta de Luis.  
 Llevo a la escuela mi estuche de dibujo.  
 Este año estudio mucho.  
 Luis te espera.  
 Este asno es bueno.

Nota: Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 3º Cartilla*. Anaya.

## Figura 9

### *Actividad de Lectura y Escritura*



*Nota:* Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 3º Cartilla.* Anaya.

### **Metodología**

El método Paláu consta de seis fases que se deben trabajar en el orden presentado. Se combina el uso de los dos materiales del método: Baraja y cartillas. Generalmente, se comienza trabajando con la baraja las cinco primeras fases, y es en la fase seis cuando se comienza a utilizar la cartilla.

La primera fase consiste en trabajar el concepto de la sílaba y el vocabulario más próximo de los niños para después utilizarlo. En esta fase, los alumnos observan los objetos que les rodean, los nombran y dan tantas palmadas como sílabas tiene el nombre. Un ejemplo sería SI-LLA (2 palmadas).

A continuación, se inicia la segunda fase, que consiste en mostrar a los alumnos la baraja con las cartas en las que aparecen los objetos, acciones, personas o animales que más tarde se asocian a una determinada sílaba. Los alumnos tienen que reconocer qué representa el dibujo, decirlo en voz alta y dar tantas palmadas como sílabas tiene el nombre del dibujo.

Por ejemplo, si el dibujo es una mano, tendrán que decir la palabra “mano” y, al mismo tiempo, dar dos palmadas MA-NO. De esta forma, se presentan los dibujos que después se sustituirán por las grafías correspondientes.

La tercera fase consiste en repetir la segunda, pero introduciendo una modificación. En lugar de decir el nombre completo del dibujo con palmadas, los alumnos tienen que dar únicamente una palmada, que coincide con la primera sílaba del dibujo. Por ejemplo, cuando aparece el dibujo de la mano tienen que dar una palmada y decir MA, la primera sílaba. Es en esta fase en la que los alumnos asocian cada sílaba a su dibujo, una fase clave para poder continuar trabajando con este método, pues para poder seguir hay que asegurarse de que los alumnos han interiorizado esta asociación dibujo-sílaba, teniendo en cuenta que por ahora se entiende por sílaba golpes de voz sin visualizar las grafías.

En la fase cuatro, se comienza a trabajar un nivel más elevado. Los alumnos comienzan a leer de forma inconsciente. El maestro o especialista coloca dos o más tarjetas con los dibujos, uno junto al otro, y el alumno debe decir de seguido la sílaba que tiene asociada a cada dibujo, comenzando por el que está en la izquierda y continuando hacia la derecha. Por ejemplo, si los dibujos colocados son, de izquierda a derecha, una mano y un pato el niño lee MA-PA. Esta fase continúa con la formación de frases. Los dibujos que forman una palabra aparecen juntos, tocándose, y con un hueco que los separa de la siguiente palabra. Un ejemplo para la frase “toma tomate” sería: las cartas del toro y la mano juntas, un hueco y las cartas del toro, mano y tenedor juntas: TO-MA TO-MA-TE. A continuación, los alumnos han de explicar qué significado tiene la frase, para garantizar que, además de producirla, la han entendido. Por último, y como preparación para la escritura, a modo dictado, serán los alumnos los que tendrán que colocar las cartas en orden para formar palabras o frases.

En la quinta fase, los alumnos aprenden la grafía del golpe de voz al que han asociado cada dibujo, esta grafía aparece en el reverso de la carta del dibujo. Primero se trabaja la asociación fonemas-grafías viendo el dibujo, después se voltea la carta escondiendo el dibujo. El alumno ha de reconocer las grafías y leerlas, comprobar el resultado volteando la carta y ver que coincide con el dibujo. Esta fase se enseña a modo de juego, colocando los aciertos a un lado y los fallos a otro, para repetirlos hasta acertar todos.

Por último, la fase seis consiste en formar palabras y frases con las grafías. Las cartillas se utilizan desde el primer momento para leer únicamente con los dibujos, pero es en esta última fase, desde que los alumnos conocen las grafías, cuando se utilizan para realizar ejercicios de lectura y escritura más complejos.



Cada cartilla se trabaja siguiendo las seis fases comentadas. Los ejercicios de lectura y escritura que se pueden encontrar son diferentes según la cartilla, pues al igual que en la presentación de las letras, los ejercicios van aumentando su dificultad.

En la primera cartilla, hay apenas cinco ejercicios de escritura que se basan en escribir palabras sueltas que corresponden a un dibujo o copiar la palabra que aparece escrita arriba. En cuanto a ejercicios de lectura, en cada unidad hay de tres tipos. El primero consiste en una actividad de lectura de frases con imágenes de los elementos que representan cada sílaba, debajo de cada dibujo aparece la grafía correspondiente a la sílaba con la que se le asocia (Figura 2). Otro de los ejercicios consiste en reconocer la grafía de la sílaba trabajada, rodearla y después leer la palabra sin dibujos, únicamente con grafías (Figura 3). Por último, al finalizar cada unidad, aparece una actividad de lectura de frases con grafías (Figura 4). La segunda cartilla continúa trabajando con estos ejercicios, pero aumenta su dificultad, puesto que se da por aprendida la lectura de las grafías de la primera cartilla. Las dos novedades respecto a la primera cartilla son, que el ejercicio de reconocimiento de la grafía y lectura de palabras incluye el doble de palabras, y una mayor cantidad de ejercicios de escritura, aunque

las actividades de lectura siguen predominando. Los ejercicios de escritura consisten en escribir el nombre de lo que aparece representado en un dibujo o completar una frase con una palabra. La tercera cartilla es la más completa en cuanto a ejercicios, y ya no predominan las actividades de lectura, sino que las de escritura aparecen en la misma cantidad, y se combina el uso de letra ligada y de letra de imprenta. Lo primero que aparece siempre es una actividad de lectura de frases con grafías con letra ligada y otra con letra de imprenta. Después, aparecen diferentes actividades de escritura que consisten en rellenar huecos para completar frases. La novedad que se introduce en esta cartilla son ejercicios de comprensión lectora. En algunos, el alumno lee una frase y realiza lo que se pide, como pintar de un color específico o señalar una respuesta (Figura 10).

### Figura 10

#### *Actividad de Comprensión Lectora*

	Este niño estudia mucho. ¿Qué hace este niño? .....
	Ve una isla, está rodeada de .....
	Este estuche es de dibujo. Yo solo dibujo con lápiz .....
	Esta casa es una ..... Su tejado es rojo.

*Nota: Paláu, A. (2013). Paláu. Método fotosilábico. 3º Cartilla. Anaya.*

## **Resultados**

El método Paláu se utiliza hoy en día en las escuelas tanto para la enseñanza de la lectoescritura en un aula general, como en el aula de atención especializada. Esto se debe al éxito de su aplicación.

La maestra especialista en logopedia y audición y lenguaje del colegio Guadalaviar, Arantxa Juaristi, fue quien me proporcionó el material. Me comentó que este es uno de los métodos que más ha utilizado para trabajar la lectoescritura con alumnos que presentaban dificultades a lo largo de sus años como profesional. Además, mencionó que debido al éxito que tiene, en muy pocas ocasiones ha empleado la tercera cartilla, pues cuando un alumno comienza a desarrollar las habilidades de lectoescritura con los primeros tomos, es capaz de aplicarlas a la lectura y escritura sin necesidad de seguir trabajando con este método.

Para ella, el trabajo por fases le permite trabajar de forma organizada, progresiva y adaptada a las necesidades, posibilidades y avances del alumnado. Cada fase tiene un objetivo que se debe conseguir para progresar de forma adecuada hacia la siguiente fase, esto le permite darse cuenta rápidamente de si el alumnado está preparado para avanzar o si, por el contrario, debe regresar a trabajar la fase anterior. Además, el uso de la misma metodología en cada cartilla y la repetición de tipología de actividades de cada grupo de sílabas trabajado, da seguridad al alumno y le ayuda a interiorizar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura como una secuencia ordenada de pasos, que más tarde le ayudará a entender las normas internas de la lectura y escritura.

## **Propuesta de Mejora**

El método Paláu es muy completo y es utilizado con éxito en los centros escolares. No obstante, sería interesante incluir actividades manipulativas y motrices para trabajar la discriminación auditiva y visual en la fase cinco.

La fase cinco tiene como objetivo la asociación dibujo-sonido-sílaba escrita. El juego presentado por el método consiste en observar la sílaba escrita y emitir el sonido, que es el que el alumno tiene relacionado al dibujo correspondiente. En esta fase, el niño tiene almacenada en su memoria la asociación de una imagen con un sonido. Por eso, debe aprender a añadir a dicha asociación la de la sílaba escrita. Con el entrenamiento, el niño aprende progresivamente a dejar de necesitar ese apoyo auxiliar de la imagen y únicamente conserva la asociación del sonido con la sílaba escrita. La única actividad con la que se trabaja esta fase se realiza a modo de juego de cartas. Sería interesante completar esta fase introduciendo más actividades y de diversas metodologías, para conseguir adaptarse a las necesidades y preferencias de aprendizaje de los alumnos, además de añadir un factor motivacional y de sorpresa que mantenga activa su atención durante la actividad. Las actividades manipulativas y motrices son muy útiles para este tipo de trabajo educativo.

Cabe recordar que un importante número de niños que tienen problemas de lectura y escritura tienen TDA o TDAH, por lo que este tipo de actividades son esenciales para poder aplicar con éxito el método analizado. Un alumno con TDA o TDAH no puede permanecer sentado toda la sesión y/o jugando al mismo juego. Necesitan movimiento, cambio, acción, llamadas de atención. Estas metodologías son perfectas para generar intriga, diversión, motivación y entusiasmo a cualquier alumno.

### ***Justificación***

Los juegos o actividades manipulativas y motrices ofrecen una metodología de trabajo diferente a la tradicional, pues permiten al alumno formar parte activa de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y aprender de forma lúdica.

Por una parte, estudios como el de Hillman *et al.* (2009) y Gabbard y Barton (1979) señalan que las actividades motrices mejoran las habilidades lectoras y las habilidades matemáticas, además de la atención y la concentración (Verret *et al.*, 2013). De hecho, la

actividad física está relacionada con el aumento de los neurotransmisores dopamina y norepinefrina. La dopamina influye positivamente en la atención y concentración, lo que genera un gran clima para el aprendizaje. La norepinefrina es un neurotransmisor que también mejora la atención y, además, ayuda al control de las emociones desbordantes, mejora el funcionamiento de la memoria y la función ejecutiva (Winter *et al.*, 2007; Wilens y Dodson, 2004).

Por otra parte, las actividades manipulativas son clave para el desarrollo de la coordinación viso-manual y la motricidad fina, clave en el proceso de lectoescritura (Falcón, 2013), una afirmación que ha sido corroborada en los resultados de los estudios realizados en las tesis de Carrasco (2013), Flores (2014) y Falcón (2016), entre los que destaca que esta mejora de la motricidad fina es aún mayor cuando las actividades manipulativas se realizan, además, de forma cooperativa.

### ***Propuesta de Actividades***

La fase cinco del método Paláu se caracteriza por el juego. No obstante, se propone un único juego muy concreto y relacionado con la lectura. La siguiente propuesta de actividades tiene como finalidad complementar el juego propuesto por el método analizado y, además, incluir una introducción a la escritura, comenzar a trabajar las habilidades escritas para que se realice de forma progresiva y no comenzar de forma directa desde la siguiente fase, la fase seis.

La propuesta está diseñada para alumnos de 1º de Educación Primaria que utilicen este método para el aprendizaje de la lectoescritura en su aula general, o bien para alumnos que reciben apoyo educativo relacionado con la lectoescritura utilizando este método en el primer ciclo de Educación Primaria. No obstante, son actividades que se pueden trabajar en otros cursos para reforzar la lectoescritura, pero requerirían de ciertas modificaciones para adaptarlas a las posibilidades de los alumnos según su desarrollo madurativo.

**Lectura.** Como complemento de la fase cinco, se proponen las siguientes actividades para relacionar la grafía de una sílaba con su sonido, abandonando la ayuda auxiliar de la imagen de forma progresiva. Se llevan a cabo dos fases: la asociación dibujo-sonido-grafía y la asociación grafía-dibujo-sonido. Estas actividades están relacionadas con la lectura.

La lectura precede a la escritura. Hay que recordar que el alumno llega a esta fase conociendo la producción oral de un dibujo concreto. En esta fase se incorpora a esa asociación dibujo-sonido, la grafía. Partiendo del juego propuesto por el método, el alumno empieza a observar la grafía que corresponde al dibujo que conoce. Para garantizar el éxito de la asociación dibujo-sonido-grafía, se proponen una serie de actividades complementarias que utilizan las metodologías manipulativa y motriz.

En primer lugar, se trabaja la asociación dibujo-sonido-grafía. La grafía debe incorporarse de forma progresiva. Las actividades propuestas presentan al alumno los dibujos que conoce y las grafías que se le han presentado en el juego del método. A partir del dibujo, que es lo que tiene más interiorizado, tendrá que buscar la grafía correspondiente. Las actividades propuestas (Tabla 2) para esta fase tienen el mismo objetivo, pero son muy diferentes. De esta manera, el alumno no tiene la sensación de estar haciendo siempre lo mismo y el cambio de materiales y metodología le mantiene activo y capaz de trabajar un mismo objetivo durante toda la sesión sin frustrarse o aburrirse.

**Tabla 2***Actividades Para Trabajar la Asociación Dibujo-Sonido-Grafía*

	Materiales	Objetivos	Descripción
A N E X O 1	Círculos de cartulina plastificados Colores Pinzas Imágenes de la cartilla	Asociar un dibujo de la cartilla con la grafía de la sílaba correspondiente	Al alumno se le da un círculo de cartulina plastificado y unas pinzas. El maestro escribe sílabas alrededor del círculo y coloca en el centro una imagen de la cartilla. El alumno debe colocar la pinza “pellizcando” la grafía de la sílaba correspondiente y producir el sonido.
A N E X O 2	Aros Cinta adhesiva transparente Pelotas Imágenes de la cartilla	Asociar un dibujo de la cartilla con la grafía de la sílaba correspondiente	Se coloca una telaraña de cinta adhesiva entre dos paredes y se pegan los aros simulando que están en el aire. Cada aro tiene un sílaba escrita. El alumno tiene pelotas, y en cada una de ellas aparece uno de los dibujos de la cartilla. El alumno debe mirar el dibujo y lanzar la pelota a través del aro que contenga su grafía al tiempo que produce el sonido.
A N E X O 3	Ruleta Imágenes de la cartilla Tarjetas con las sílabas escritas	Asociar un dibujo de la cartilla con la grafía de la sílaba correspondiente	La ruleta tiene dibujos de la cartilla. El alumno debe tirar de la ruleta. Esta parará en un dibujo. El alumno tendrá que buscar entre las tarjetas la que contenga su sílaba escrita y pegarla en el centro de la ruleta mientras produce el sonido.
A N E X O 4	Cartulina Vasos de cartón Imágenes de la cartilla	Asociar un dibujo de la cartilla con la grafía de la sílaba correspondiente	En la cartulina hay diferentes círculos y en cada uno de ellos hay una sílaba escrita. El alumno tiene vasos de cartón y cada uno tiene un dibujo de la cartilla en el reverso. El alumno debe colocar el vaso encima del círculo de la grafía que corresponde al dibujo y producir el sonido.

La siguiente secuencia de actividades (Tabla 3) tiene como objetivo que, establecida la asociación dibujo-sonido-grafía, se consolide la asociación grafía-dibujo-sonido. De esta

forma, el dibujo va quedando relegado a una importancia menor dentro de la asociación, ya que la intención final es que tan solo quede la asociación grafía-sonido.

La mayoría de los juegos propuestos son los mismos que en la secuencia anterior, intercambiando el papel del dibujo y de la grafía. Se debe a que esta secuencia es más complicada que la primera, pues el dibujo pierde importancia frente a la grafía. Habiendo realizado las actividades de la secuencia anterior, el alumno está familiarizado con la metodología y las reglas que rigen el juego, lo que le dará cierta seguridad. Además, se añade un juego nuevo para salir de la seguridad de haber realizado un juego similar y poner a prueba la consecución del objetivo en un juego totalmente diferente.

**Tabla 3***Actividades Para Trabajar la Asociación Grafía-Dibujo-Sonido*

	Materiales	Objetivos	Descripción
A N E X O 5	Platos de cartón Imágenes de la cartilla	Asociar una sílaba escrita a su imagen correspondiente	Consiste en elaborar un puzzle con platos de cartón. Cada plato se dividirá en dos trozos. En una de las mitades aparece la sílaba escrita. En la otra mitad aparece el dibujo correspondiente. 1º juego: se separan ambas partes y se mezclan los dibujos. El maestro da al alumno la pieza de una sílaba escrita y este debe encontrar a su pareja, que es la única con la que coincide, y producir el sonido. 2º juego: se separan ambas partes y se mezclan. El alumno coge la pieza de una sílaba y busca el dibujo que le corresponde, produciendo el sonido.
A N E X O 6	Círculos de cartulina plastificados Colores Pinzas Imágenes de la cartilla	Asociar una sílaba escrita a su imagen correspondiente	Al alumno se le da un círculo de cartulina y unas pinzas. Alrededor del círculo hay dibujos de la cartilla. El maestro escribe en el centro del círculo una sílaba y el alumno coloca la pinza “pellizcando” el dibujo correspondiente y produce el sonido.
A N E X O 7	Ruleta Imágenes de la cartilla	Asociar una sílaba escrita a su imagen correspondiente	La ruleta tiene escritas las sílabas trabajadas. El alumno debe tirar de la ruleta. Esta parará en una sílaba. El alumno deberá entonces buscar la imagen que corresponde a dicha grafía.
A N E X O 8	Cartulina Vasos de cartón Imágenes de la cartilla	Asociar una sílaba escrita a su imagen correspondiente	En la cartulina hay diferentes círculos y en cada uno de ellos hay un dibujo de la cartilla. El alumno tiene vasos de cartón con una sílaba en el reverso. Debe colocar el vaso encima del círculo del dibujo que corresponde a su grafía

**Escritura.** A pesar de que la fase cinco del método Paláu no contempla la escritura, sino que esta actividad se trabaja en la fase seis, esta propuesta considera oportuno incluir actividades de iniciación a la escritura en esta fase. Son actividades que pueden ser muy favorables para alumnos que progresan adecuadamente y que tienen posibilidades de incrementar la dificultad de esta fase.

Una vez el alumno aprende a leer las sílabas escritas, genera en su cerebro una imagen de este conjunto de grafías al que ha asociado un sonido. Esto es clave para proceder a la escritura. El alumno posee esa imagen mental de la sílaba escrita y debe transformarla en material plasmándola sobre el papel.

La secuencia de actividades propuesta (Tabla 4) tiene como objetivo que el alumno plasme sobre papel las sílabas. Las primeras actividades tienen diferentes fases de trabajo. En la primera fase, se trabaja la escritura de sílabas, mientras que en la segunda fase se trabaja la escritura de palabras de dos o más sílabas (según considere el maestro). Las primeras actividades son muy importantes para interiorizar la escritura de la grafía de las sílabas de forma aislada. Las dos últimas actividades propuestas trabajan con palabras de dos o más sílabas, son para los alumnos que progresan adecuadamente y cuyas posibilidades les permiten aumentar la dificultad.

Las primeras actividades propuestas trabajan la iniciación a la escritura con actividades en las que el alumno observa la sílaba escrita y después la plasma sobre papel. Conforme el alumno comienza a trabajar con dos o más sílabas, empieza a almacenar en su memoria la secuencia de sílabas escritas que forman una palabra concreta. Después, ese apoyo visual de la sílaba escrita que el niño reproduce desaparece, siendo capaz de plasmarla en papel sin verla escrita antes. Esta última fase es la más complicada, y será el maestro el que valore si el alumno está preparado para llevarla a cabo.

**Tabla 4***Actividades Para Trabajar la Escritura*

	Materiales	Objetivos	Descripción
A N E X O 9	Chapas/tapones Rotulador	Asociar un sonido con la sílaba escrita correspondiente  Escribir una sílaba o palabra	El alumno tiene en la mesa tapones con una sílaba escrita en su interior. 1° El maestro producirá el sonido de una sílaba. El alumno tendrá que reconocerla, coger el tapón, colocarlo sobre el indicador y escribir la sílaba en el recuadro (plastificado). 2° A continuación, el maestro producirá el sonido de otra sílaba. El alumno tendrá que reconocerla, coger el tapón y colocarlo al lado del anterior y escribir la sílaba en el recuadro, a continuación de la escrita anteriormente. 3° El maestro dice dos sílabas que forman una palabra. El alumno coge los dos tapones que se corresponden a dichas sílabas, los coloca al lado en el indicador y escribe sus grafías una al lado de la otra en el recuadro.
A N E X O 10	2 vasos de cartón Rotulador	Asociar un sonido con la sílaba escrita correspondiente  Escribir una sílaba o palabra	En un vaso de cartón se escribe una sílaba y se recorta un cuadrado justo al lado (a su derecha o a su izquierda según la posición que se quiera que tenga en la palabra). En otro vaso se escriben diferentes sílabas una al lado de la otra. Se apilan ambos vasos, quedando por fuera el que tiene un hueco recortado. Primero, el niño reconoce la sílaba escrita, la lee. Después, el maestro le pide que busque la sílaba x y el alumno irá girando el vaso hasta que aparezca por el hueco. A continuación, el alumno lee ambas sílabas para descubrir la palabra que forman y la

	Materiales	Objetivos	Descripción
			escribe. Luego el maestro esconde los vasos, produce la palabra verbalmente y el alumno la escribe en un papel.
ANEXO 11	Papel con instrucciones cortas y sencillas Espacio abierto (a poder ser al aire libre) Lápiz Pulsador	Asociar un sonido con la sílaba escrita correspondiente  Escribir una sílaba o palabra	El alumno tiene un papel con imágenes que le indican a dónde ir. Al lado de cada dibujo tiene una orden. Primero debe llegar al lugar, leer la orden y entenderla. Allí superará la prueba que le toca, pulsará el botón y el maestro dirá una sílaba. El alumno la apuntará en su papel. A continuación, leerá la segunda instrucción y repetirá dicho proceso con ella y con la tercera. Al finalizar los tres retos tendrá tres sílabas que formarán una palabra. Tendrá que leer las tres juntas para descifrar la palabra y después escribirla sin mirar emitiendo verbalmente la palabra.
ANEXO 12	Papel Lápiz	Asociar un sonido con la sílaba escrita correspondiente  Escribir una sílaba o palabra	El maestro escribe un cuento basado en los intereses del alumno y deja huecos vacíos para completar con palabras sueltas. El maestro y el alumno leerán juntos el cuento. Al llegar al hueco, el alumno será el responsable de decidir qué palabra poner y de escribirla. Una vez terminado el cuento podrá leerlo a sus compañeros de clase.

Todas las actividades presentadas están pensadas para ser elaboradas por el alumno y el maestro de forma conjunta. Los materiales son básicos, fáciles de adquirir y económicos para que se pueda preparar la actividad en cualquier tipo de centro escolar, o incluso en casa. Además, son actividades reutilizables, en el sentido de que la parte de escribir se realiza sobre papel plastificado para poder ser borrado y volver a escribir, del

mismo modo que se utilizan las cartas de la baraja del material sin llegar a pegarlas en ningún momento de forma fija. Las actividades se pueden realizar en gran grupo o de forma individual. El maestro será el responsable de adecuar esta explicación general a las posibilidades reales de su alumno o sus alumnos, siendo además un guía que le acompañe y no un mero espectador de la ejecución de la actividad.

La evaluación se adecúa a los objetivos de la fase en la cual se introducen estas secuencias de actividades. Cabe recordar que no se tienen que realizar todas, sino que el maestro puede seleccionar de entre esta propuesta las que considere convenientes para trabajar con el alumno o los alumnos y modificarlas.

## Conclusión

La realización de este Trabajo de Fin Grado ha supuesto un gran enriquecimiento en mi formación académica, permitiéndome profundizar en uno de los campos que más fascinante me ha resultado desde que comencé la carrera de Magisterio, la Lingüística.

En este Trabajo de Fin de Grado, me he querido centrar en la lectoescritura porque durante uno de los cursos escolares en los que realicé mis prácticas universitarias, trabajé de forma exhaustiva esta habilidad con un alumno de 1º de Educación Primaria con necesidades educativas especiales. Esta experiencia supuso un gran crecimiento profesional, ya que para ejecutar dicha tarea tuve que profundizar en el conocimiento de la lectoescritura y comencé a familiarizarme con sus términos. Para mí la lectoescritura es uno de los aspectos fundamentales de la educación. Leer y escribir permiten a la persona el acceso a una gran multitud de posibilidades que, además de garantizarle un nivel de bienestar básico para vivir, le permite disfrutar, entretenerse, investigar, experimentar... Hemos interiorizado que leer y escribir son habilidades normales para una persona, pero realmente son un gran privilegio.

La lectoescritura es una habilidad tan estudiada y que cuenta con tantos enfoques y opiniones que me ha resultado muy interesante conocer sus orígenes, en qué se apoyan los diferentes enfoques y qué procesos son clave para su adquisición, además de conocer diferentes métodos de lectoescritura que se utilizan en las aulas. Todo este conocimiento ha sido clave para poder conocer el método seleccionado y observar cómo trabaja y combina todos esos procesos y elementos que intervienen desde un enfoque concreto. El análisis del método ha sido descriptivo y ha servido para evidenciar algunas carencias y barreras en su aplicación práctica. El hecho de detectar la carencia, me ha dado la gran oportunidad de diseñar una propuesta de mejora basada en la aplicación de actividades de diferentes metodologías como enriquecimiento de una de las fases, siendo esta mi contribución a una

pequeña mejora de la enseñanza de la lectoescritura que podré implementar en mi futuro como docente.

La posibilidad de tener un acceso tan rápido y directo a estudios, manuales y demás trabajos relacionados con este campo, tanto en formato físico como en formato online, me ha permitido llegar a una gran cantidad de información que me ha posibilitado obtener un conocimiento general amplio de la materia. No obstante, existe tal cantidad de información que puede resultar excesiva y confusa, por lo que no he comentado todas las teorías o todos los estudios, métodos y opiniones que existen respecto a todo lo relacionado con la lectoescritura.

Como he comentado anteriormente, es fundamental tener conocimiento de los distintos métodos y sus materiales. El análisis interno y externo del método Paláu me ha permitido conocer cómo trabaja, por qué y para quién es apropiado. A pesar de sus muchas cualidades, el hecho de observar carencias me llevó en un principio a no considerarlo tan útil. No obstante, gracias a este pensamiento, pude reflexionar acerca de lo rápido que tendemos a desechar las cosas por no encajar perfectamente con lo que necesitamos, en lugar de pensar en cómo mejorarlo. La experiencia que tuve con mi alumno de prácticas me ayudó a llegar a dicho pensamiento. Trabajaba con el material de lectoescritura del aula, que seguía el método fonológico, pero el alumno no se sentía cómodo con dicha metodología y estaba desmotivado, por lo que decidí empezar a trabajar con actividades manipulativas y motrices que se alejaban del planteamiento tradicional del método que se estaba empleando hasta el momento. El trabajo con este tipo de actividades tuvo un gran éxito y permitieron un notable avance en la adquisición de la habilidad lectoescritora del alumno. Cuando comencé a analizar el método Paláu, me vino al pensamiento esta experiencia vivida. La idea de introducir actividades manipulativas y motrices a un método que de por sí goza de gran reputación, me pareció una buena propuesta de mejora que permitirá el alcance de la

lectoescritura a una mayor cantidad de alumnos, al atender a diferentes estrategias de aprendizaje. A pesar de no haberme decantado por una postura científica específica para la realización del trabajo, los estudios más recientes apoyan el socio-cognitivismo. Por lo que, la propuesta realizada es en base a dicha postura, ya que parte del alumno como persona que participa de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como cualquier aspecto relacionado con la educación, necesita de un educador y un educando. La figura del educador “guía”, que acompaña y dirige, es fundamental para el desarrollo del proceso de la lectoescritura. El docente es la persona responsable de conocer al alumno y ofrecerle una instrucción basada en sus necesidades educativas. La cuantiosa oferta de métodos facilita en gran medida la tarea del docente de cómo enseñar. Un buen conocimiento del alumnado y de los diferentes métodos permite una selección favorable de este según las individualidades del alumno.

Las actividades manipulativas y motrices propuestas en este trabajo se dividen en actividades cuyo objetivo principal está relacionado con la lectura y actividades cuyo objetivo principal está relacionado con la escritura. En primer lugar, se realizan las de lectura, y después las de escritura, respetando así el orden natural de adquisición de la lectoescritura, que ha sido demostrada en numerosas investigaciones comentadas. Son actividades cuyos materiales de uso cotidiano permiten que sean realizadas en cualquier tipo de centro educativo. Además, los alumnos participan en la elaboración del mismo, lo que genera un clima de unión, cooperación y confianza con el maestro, así como de preparación y motivación para el desarrollo de la actividad.

Considero que todo lo que he aprendido realizando este Trabajo de Fin de Grado va a ser fundamental en mi futura carrera como docente. Me ha ayudado a valorar la reflexión, es decir, no centrarme únicamente en aquello ya hecho o preestablecido, sino a tener los ojos bien abiertos ante las infinitas posibilidades de propuestas de mejora. Me ha ayudado a

confiar en la formación que he recibido durante estos cuatro años, ya que gracias a las prácticas universitarias he dado con la propuesta de mejora aportada en el trabajo. Una vez más, he comprobado lo necesario que es conocer al alumnado y no dejarse llevar por una editorial o un método preestablecido, sino trabajar cada día para conseguir ofrecerles lo que realmente necesitan, pues existen muchas posibilidades y si no siempre se pueden crear. Me ha resultado un trabajo tan gratificante que me encantaría poder analizar el método de lectoescritura mixto de la editorial *Lado* “Pío-pío” muy utilizado también actualmente. Me gustaría analizarlo, compararlo con el método Paláu y agregar propuestas de mejora para tratar de potenciar al máximo su eficacia. Además, la Lingüística es un campo muy amplio y estoy segura de que continuaré completando mi formación en dicho ámbito una vez terminada la carrera, pues como he dicho anteriormente, me parece uno de los campos clave de la educación.

## Referencias

Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68.

[https://estrategiasconcienciasilabica.webnode.cl/\\_files/200000023-15c3116bd4/DR.%20Luis%20Bravo%20Valdivieso,%20Los%20procesos%20cognitivos%20en%20el%20aprendizaje%20de%20la%20lectura%20inicial.pdf](https://estrategiasconcienciasilabica.webnode.cl/_files/200000023-15c3116bd4/DR.%20Luis%20Bravo%20Valdivieso,%20Los%20procesos%20cognitivos%20en%20el%20aprendizaje%20de%20la%20lectura%20inicial.pdf)

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282, nº 22. [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/espanol/Art\\_22\\_474.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/espanol/Art_22_474.pdf)

Clemente, M. (2004). Más allá de enseñar a leer: Hacer lectores. *Lectura y cultura escrita* (pp. 94-127). Morata. [https://issuu.com/ediciones\\_morata/docs/clementepromocion1](https://issuu.com/ediciones_morata/docs/clementepromocion1)

Delgado, D. (2016). Relación entre letra ligada y conciencia sintáctica en infantes de 1º de Primaria de cuatro instituciones de EI Prat de Llobregat. *UOC*. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/58445/4/dedelgadoleTFG0612memoria.pdf>

Esteban, M., Nadal, JM. y Vila, I. (2007). El papel de la lengua en la construcción de la identidad: un estudio cualitativo con una muestra multicultural. *Universidad de Girona*. [http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/estrategia/Plan\\_Nacional\\_Fomento\\_a\\_la\\_lectura\\_MINEDUC.pdf](http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/estrategia/Plan_Nacional_Fomento_a_la_lectura_MINEDUC.pdf)

Fejerman, N. (2015). *Trastornos del Desarrollo en Niños y Adolescentes*. Apelizalde.

<https://apelizalde.org/actividades/Dr.%20Natalio%20Fejerman.pdf>

Gamboa, C. (2017). Talleres manipulativos basados en el enfoque cooperativo utilizando material concreto para mejorar la coordinación viso manual de los niños y niñas de 5 años de la I.E. 326 Santa en el año 2006. *Uladech*.

[http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1858/TALLERES\\_MANIPULATIVOS\\_ENFOQUE\\_COOPERATIVO\\_GAMBOA\\_MENDOZA\\_CECILIA\\_AMPARO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1858/TALLERES_MANIPULATIVOS_ENFOQUE_COOPERATIVO_GAMBOA_MENDOZA_CECILIA_AMPARO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

García, JA. (2004). *Preescritura y habilidades grafomotoras*. Limusa.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Uf44GI2ppkoC&oi=fnd&pg=PA5&dq=habilidades+preescritura&ots=tqVfWZDIj&sig=djaJpDgGASd7v6LhT1QTmkYHCkI#v=onepage&q=habilidades%20preescritura&f=false>

García, M<sup>a</sup> L. y Cruz, M. (2012). El valor de la escritura. *Papeles salmantinos de educación*,

(16). <https://core.ac.uk/download/pdf/50605533.pdf>

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4).

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67405>

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe*, 16.

<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.16.3>

- Gutiérrez, R. y Díez A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades, *Educación XXI*, 21(1), 395-416.  
<http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.13256>
- Hernández, H. (2016). El juego en la prevención de la dislalia de niñas y niños del grado preescolar. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.  
<https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/6548>
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995): *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=200406>
- López, S. y García, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 73-83.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100506>
- Merchán, M., Hernández, K. y Fuentes, C. (2017). Ejercicios fonológicos: incidencia en el trastorno de dislalia funcional de estudiantes de educación básica. *Dominio de las ciencias*, 3(2), 66-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6325851>
- Ministerio de Educación, República de Chile. (2010). *Plan nacional de fomento de la lectura. Guía para las educadoras de párvulos de los niveles de transición*. Unidad de Educación Parvularia, división de educación general.  
[http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/estrategia/Plan\\_Nacional\\_Fomento\\_a\\_la\\_lectura\\_MINEDUC.pdf](http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/estrategia/Plan_Nacional_Fomento_a_la_lectura_MINEDUC.pdf)
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

- Moreno, J. (2005). *Las Lenguas y sus escrituras: Tipología, evolución e ideología*, Síntesis.  
[https://www.academia.edu/3214628/Las\\_lenguas\\_y\\_sus\\_escrituras\\_Tipolog%C3%A9ica\\_Da\\_evoluci%C3%B3n\\_e\\_ideolog%C3%A1a\\_Madrid\\_S%C3%ADntesis\\_2005\\_252\\_p%C3%A1ginas](https://www.academia.edu/3214628/Las_lenguas_y_sus_escrituras_Tipolog%C3%A9ica_Da_evoluci%C3%B3n_e_ideolog%C3%A1a_Madrid_S%C3%ADntesis_2005_252_p%C3%A1ginas)
- Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 1º Cartilla*. Anaya.
- Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 2º Cartilla*. Anaya.
- Paláu, A. (2013). *Paláu. Método fotosilábico. 3º Cartilla*. Anaya.
- Pascual, P. (1988). *La dislalia*. CEPE.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2020257>
- Pino, M. y Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 47-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100004>
- Real Academia Española. (2014). Lectura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 23 de enero de 2021, de <https://dle.rae.es/lectura>
- Real Academia Española. (2014). Leer. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 23 de enero de 2021, de <https://dle.rae.es/leer?m=form>
- Rivera, C. (2009). Intervención con alumnos que presentan dislalias, (14). *CSIF*.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/CRISTINA\\_RIVERA\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CRISTINA_RIVERA_2.pdf)
- Solé, I. (1998) *Estrategias de Lectura*. Graó, (8).

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

UNESCO Institute for Statistics. (2016). *50° Aniversario del día internacional de la alfabetización*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-sp.pdf>

Wertsch, V., Del Río, P. y Álvarez, A (Eds). (2006). Parte II y Parte III. *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicadas*, 77-138. Google books,.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bjt66TfnjIUC&oi=fnd&pg=PA77&dq=escritura+logográfica&ots=EYQkdHtl\\_N&sig=ZFwic6oUsJZuCkmlCJnWlbKh9Ys#v=onepage&q=escritura%20logográfica&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bjt66TfnjIUC&oi=fnd&pg=PA77&dq=escritura+logográfica&ots=EYQkdHtl_N&sig=ZFwic6oUsJZuCkmlCJnWlbKh9Ys#v=onepage&q=escritura%20logográfica&f=false)

# **Anexos**

## Índice de Anexos

<b>ANEXO 1</b> .....	<b>86</b>
<b>ANEXO 2</b> .....	<b>87</b>
<b>ANEXO 3</b> .....	<b>88</b>
<b>ANEXO 4</b> .....	<b>89</b>
<b>ANEXO 5</b> .....	<b>90</b>
<b>ANEXO 6</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXO 7</b> .....	<b>92</b>
<b>ANEXO 8</b> .....	<b>93</b>
<b>ANEXO 9</b> .....	<b>94</b>
<b>ANEXO 10</b> .....	<b>95</b>
<b>ANEXO 11</b> .....	<b>96</b>
<b>ANEXO 12</b> .....	<b>97</b>






**ANEXO 1**

*Recreación del Aspecto que Tendría la Actividad*



**ANEXO 2***Recreación del Aspecto que Tendría la Actividad*

The worksheet is designed for a phonics activity. It consists of five large colored rings arranged in a grid. Each ring has a small white circle with a letter or syllable inside. Below the rings are five red circles, each containing a small white square with an illustration. The illustrations are: a purple cup, a bunch of purple grapes, a yellow duck, a blue eye, and a woman in a white dress.

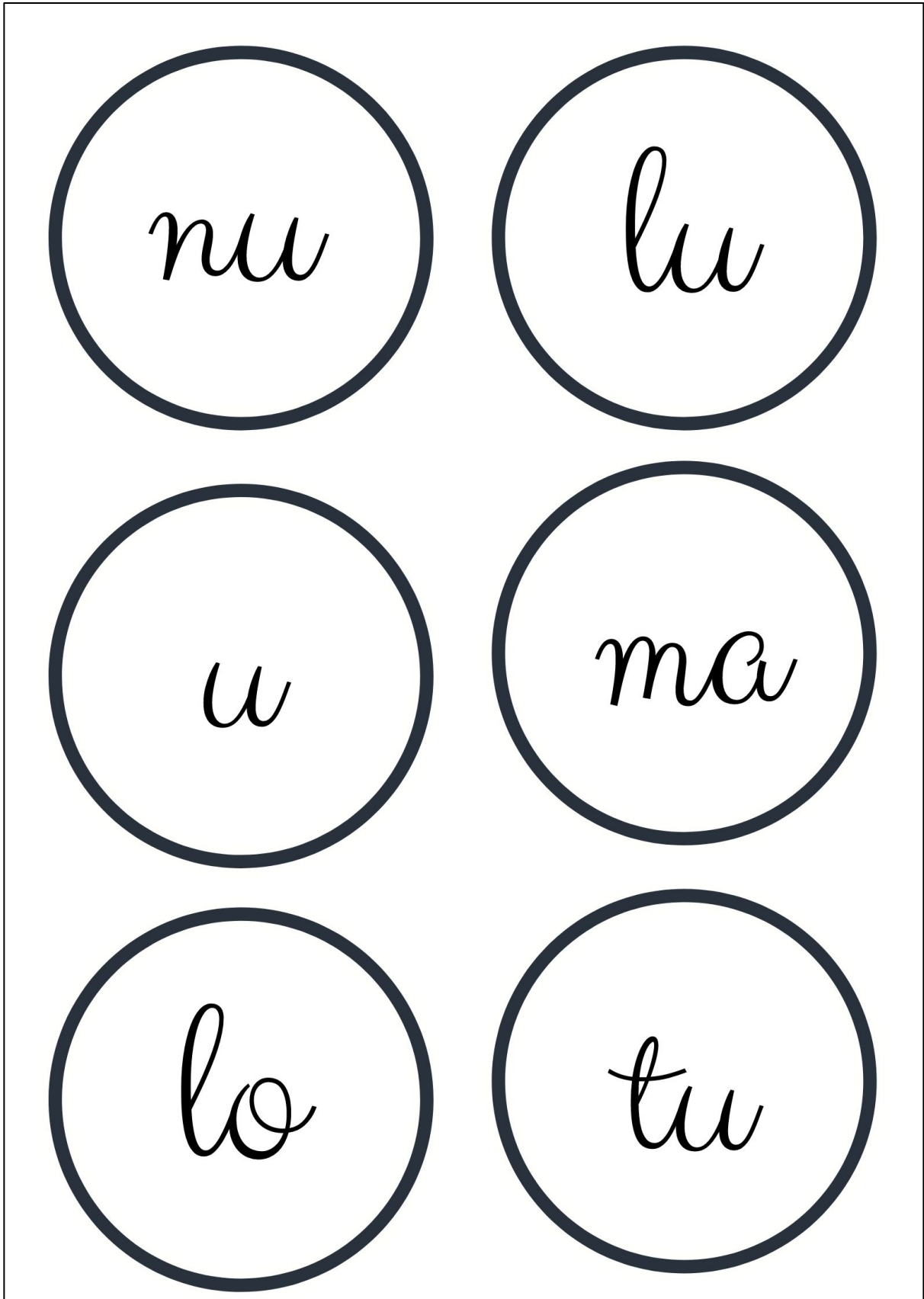
u	pa			
	ta			
e	no			
				

**ANEXO 3**

*Recreación del Aspecto que Tendría la Actividad*

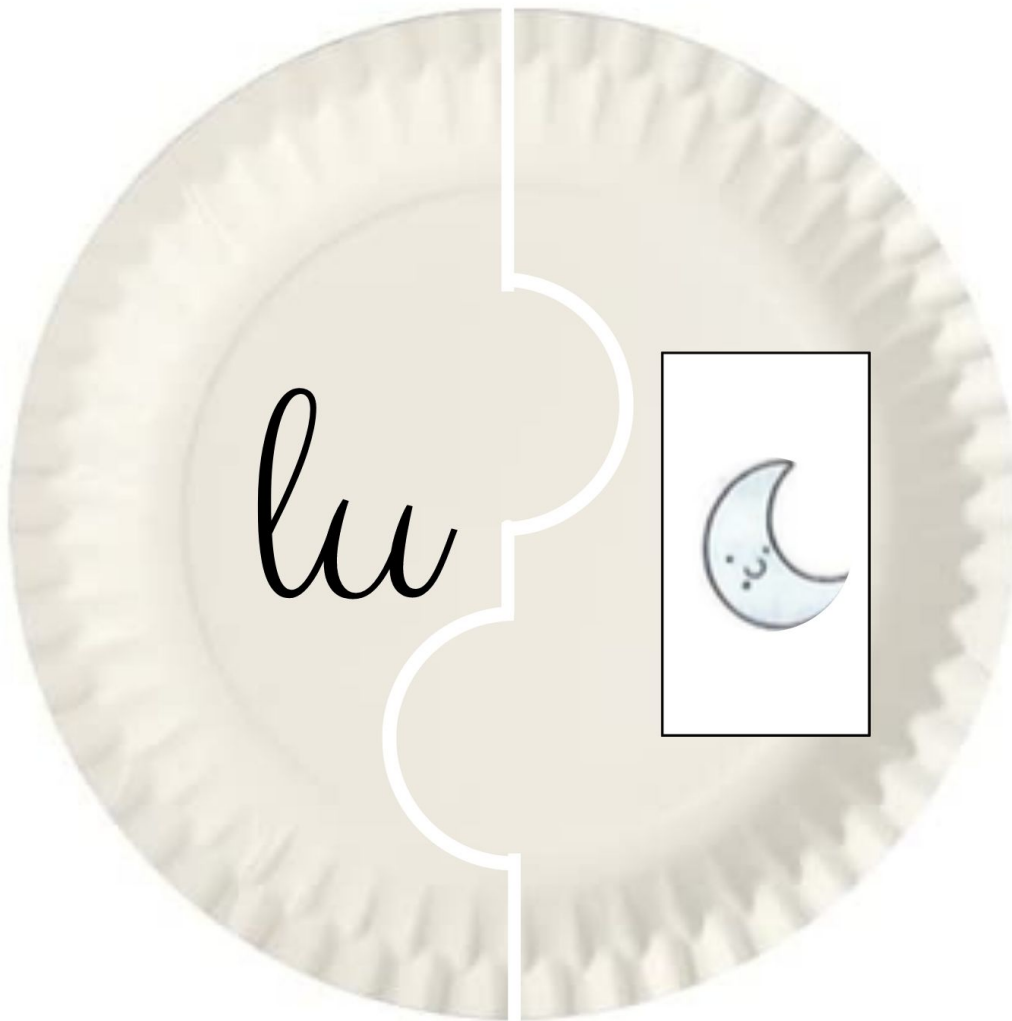


## ANEXO 4



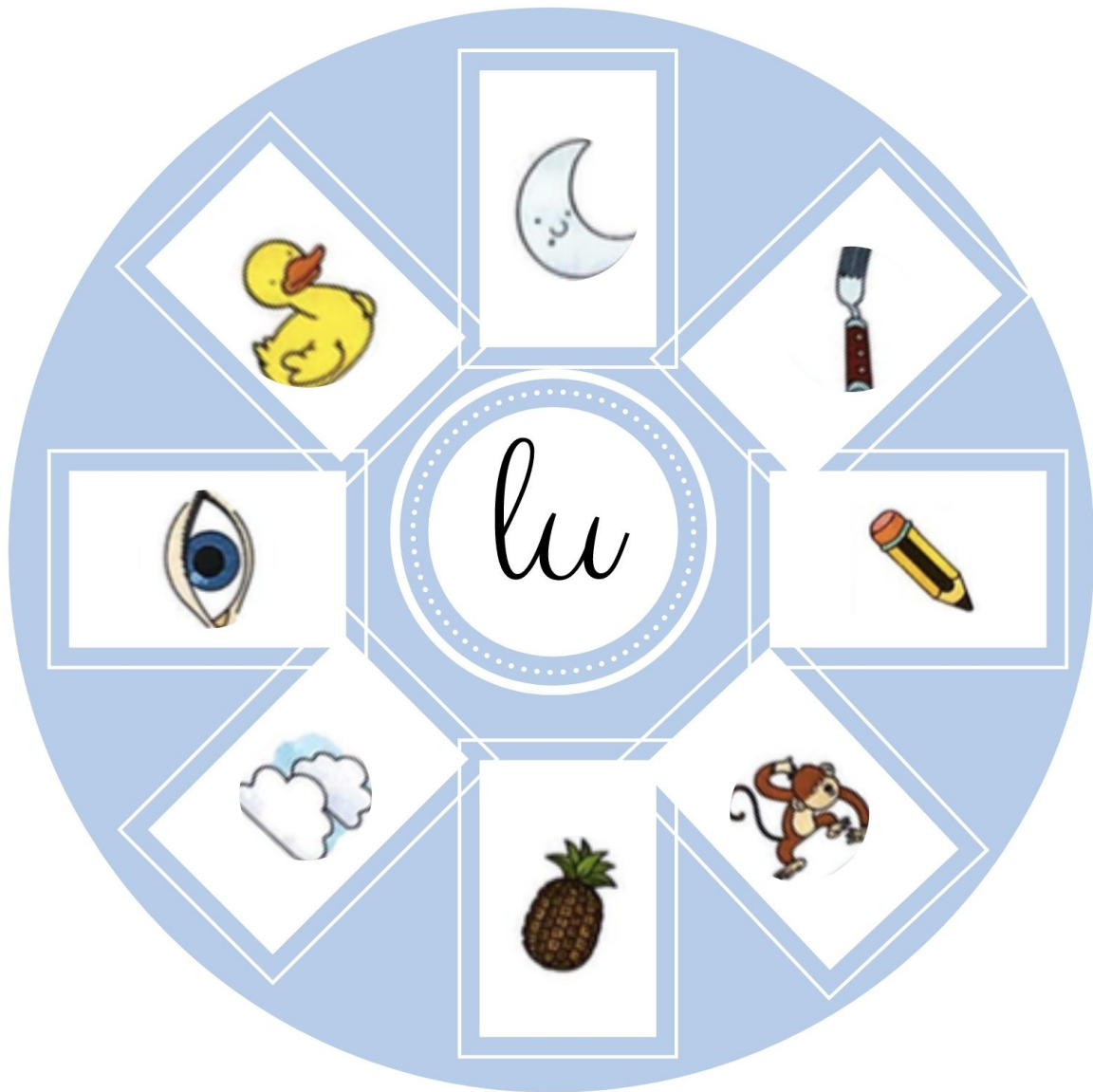
**ANEXO 5**

*Recreación del Aspecto que Tendría la Actividad*



**ANEXO 6**

*Recreación del Aspecto que Tendría la Actividad*

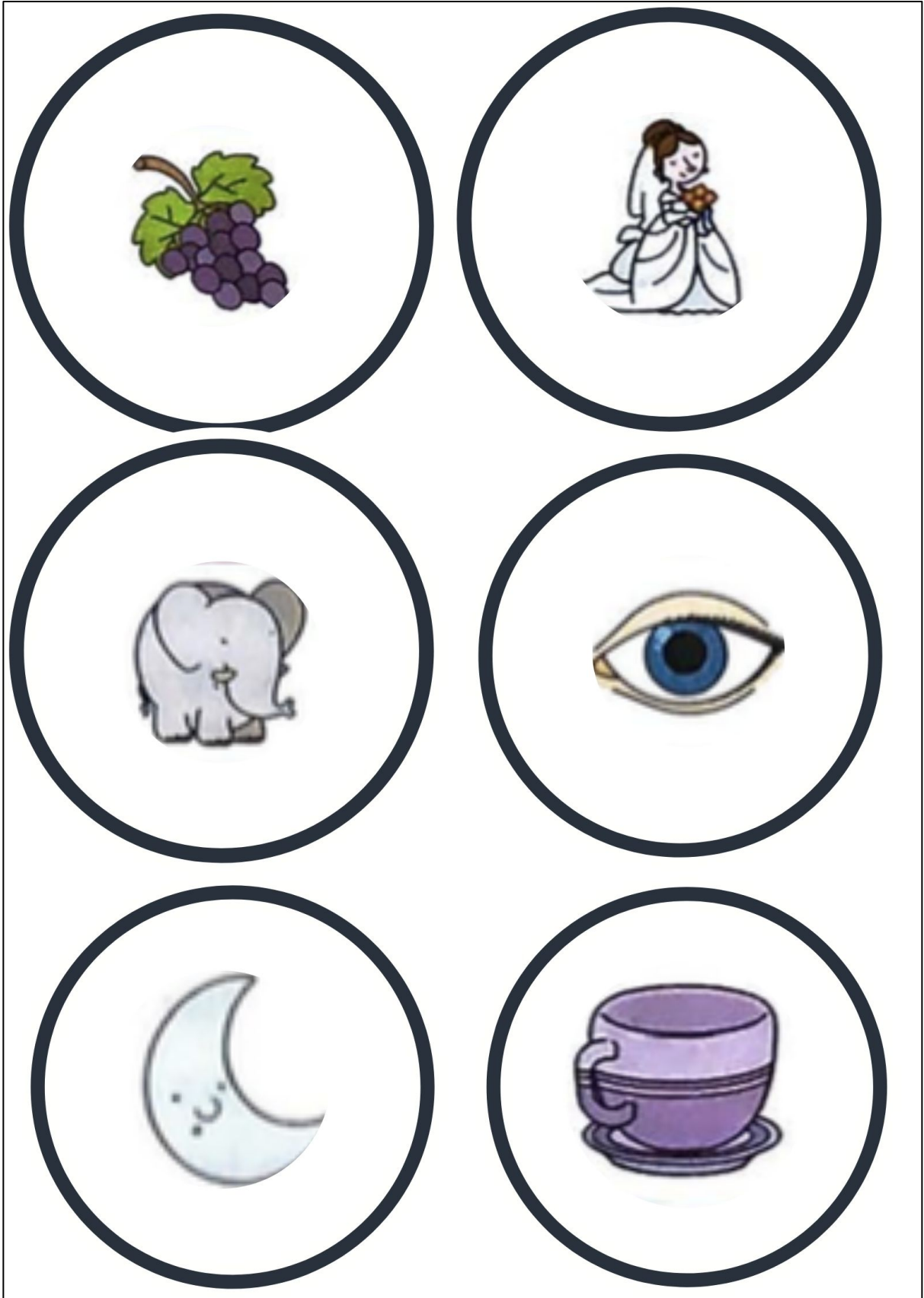


**ANEXO 7**

*Recreación del Aspecto que Tendría la Actividad*



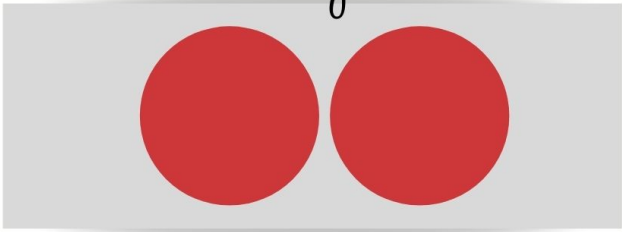
ANEXO 8



## ANEXO 9

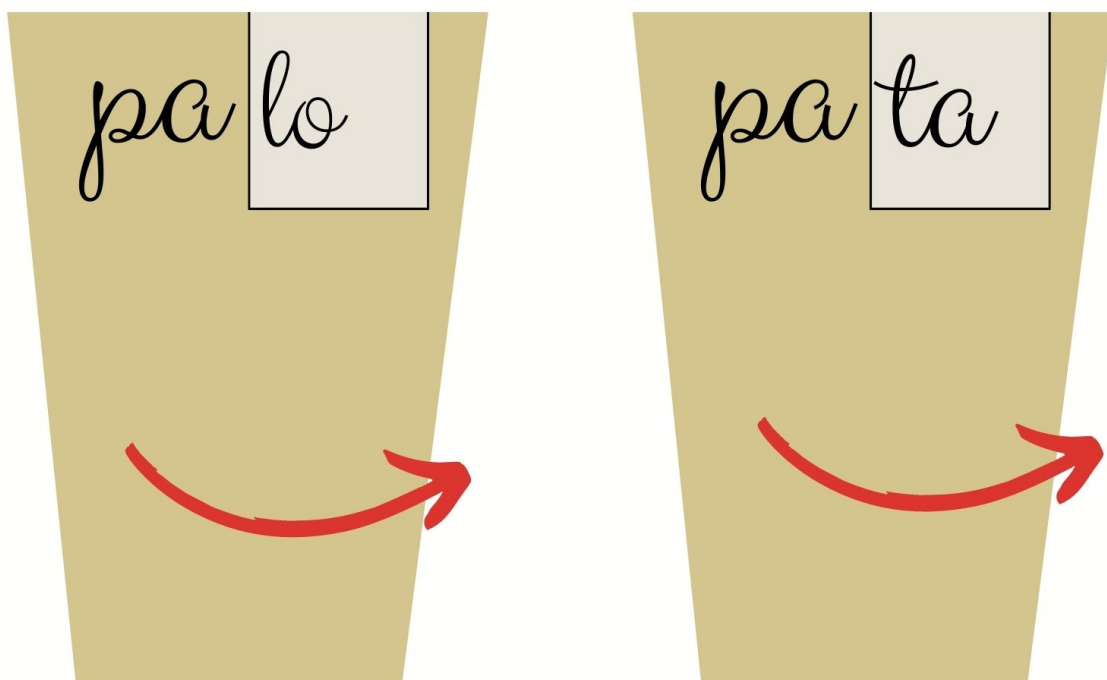
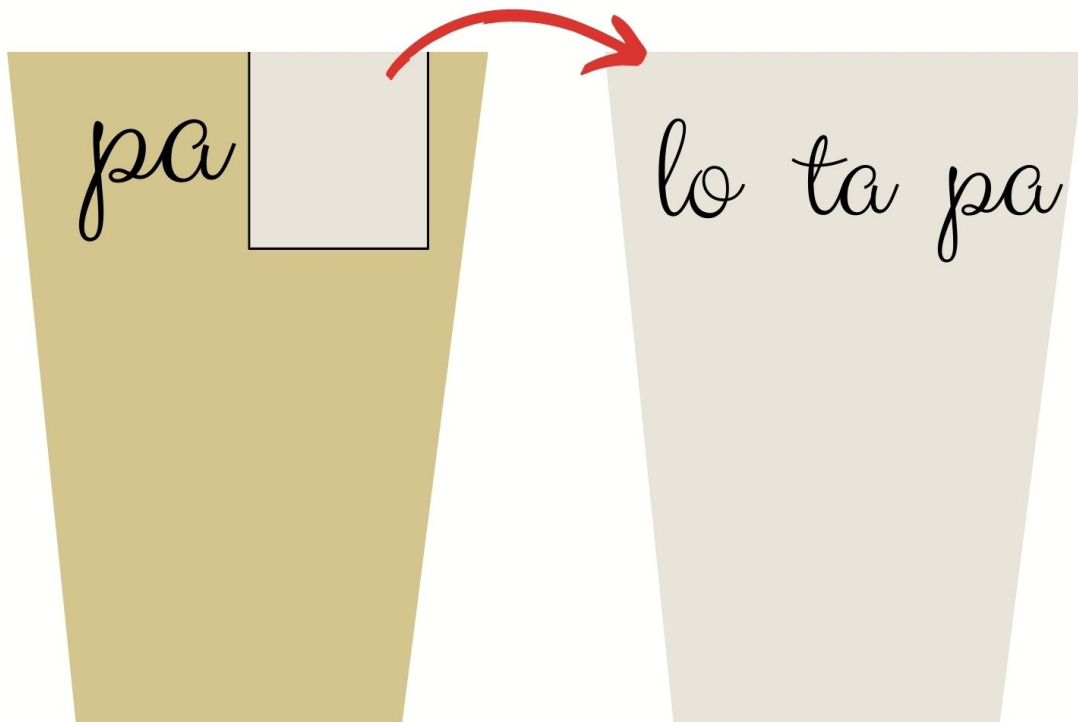
	a	e	i	o	u
	ma	me	mi	mo	mu
	ta	te	ti	to	tu
	pa	pe	pi	po	pu
	na	ne	ni	no	nu
	la	le	li	lo	lu

lupa



**ANEXO 10**

*Recreación del aspecto que Tendría la Actividad*



## ANEXO 11

Ejemplo de la Actividad



# ¡TODOS A BORDO!



Álvaro tiene \_\_\_\_\_ años. Vive en un barco pirata con sus papás.

Todos los días juega a \_\_\_\_\_ en la arena. Le gusta \_\_\_\_\_.

Un día perdió su \_\_\_\_\_, pero su hermana lo encontró en \_\_\_\_\_.

El sueño de Álvaro

es \_\_\_\_\_.



## ANEXO 12

