GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

La importancia de la adquisición de las habilidades lectoescritoras en Educación Primaria

The importance of acquiring reading and writing skills in Primary Education

Autora: Carla Peragón Cabrillo
Director: Manuel Pérez Saiz
Fecha: 19 de junio de 2024

V.ºB.º Director V.ºB.º Autora

RESUMEN:

Para la realización de este Trabajo de Fin de Grado, se ha llevado a cabo, en primer lugar, una revisión teórica centrada en la justificación de la importancia del aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Primaria, la influencia del lenguaje hablado en estos procesos, seguido de la constatación de los errores lectoescritores más frecuentes e importantes que dificultan el aprendizaje, además de la revisión de algunos de los métodos más interesantes y pertinentes que contribuyen a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Este planteamiento conlleva, en el contexto de esta misma investigación, el diseño y el desarrollo de una intervención docente dentro de un aula de Primer Curso de Educación Primaria, en el cual se han puesto de manifiesto una serie de dificultades y errores lectoescritores por parte de algunos de los discentes. En este sentido, se recogen aquellos procedimientos y actividades que constituyen dicha intervención, además de los resultados y conclusiones extraídas tras su realización.

PALABRAS CLAVE: Lectoescritura, lectura, escritura, errores, dificultades.

ABSTRACT:

For this Final Degree Project, firstly, a theoretical review has been carried out focused on the justification of the importance of learning reading and writing in Primary Education, the influence of spoken language in these processes, followed of the verification of the most frequent and important reading-writing errors that hinder learning, in addition to the review of some of the most interesting and relevant methods that contribute to the teaching of reading and writing.

This approach entails, in the context of this same research, the design and development of a teaching intervention within a First Year of Primary Education classroom, in which a series of reading-writing difficulties and errors have been revealed by some of the students. In this sense, those procedures and activities that constitute said intervention are collected, in addition to the results and conclusions drawn after its completion.

KEY WORDS: Literacy, reading, writing, errors, difficulties.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN 3

2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA 3

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO 6

4. MARCO TEÓRICO 7

4.1. INFLUENCIA DEL LENGUAJE HABLADO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. 7

4.2. ERRORES LECTOESCRITORES QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE. 9

4.3. DIFERENTES MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA. 11

5. INTERVENCIÓN DOCENTE 14

5.1. CONTEXTO. 14

5.2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN. 18

5.3. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN. 21

5.3.1. FASE 1: Método Diverlexia. 21

5.3.2. FASE 2: Actividades y refuerzos complementarios. 23

5.3.3. FASE 3: Evaluación final. 26

5.4. RESULTADOS. 27

5.4.1. Resultados en la Fase 1. 28

5.4.2. Resultados en la Fase 2. 28

5.4.3. Resultados en la Fase 3. 32

6. CONCLUSIONES 34

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 35

8. ANEXOS 37

8.1. ANEXO A: DISTRIBUCIÓN DEL AULA. 37

8.2. ANEXO B: REPASO DE LAS VOCALES CON DIVERLEXIA (FASE 1). 37

8.3. ANEXO C: PLANTILLAS DE EJERCICIOS PARA LA FASE 3. 38

8.4. ANEXO D: RESPUESTA A LAS PLANTILLAS DE EJERCICIOS. 39

1. INTRODUCCIÓN

Desde la creación de la institución escolar, enseñar a leer y a escribir ha sido el objetivo fundamental de la escuela, además del estudio e investigación de los requisitos, métodos, problemas y funciones que caracterizan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Monje Margelí, 1993).

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en la importancia que tiene la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, siendo su principal objetivo incorporar el diseño de una intervención docente destinada, en especial, a una alumna que presenta multitud de dificultades y errores lectoescritores dentro del aula, los cuales se diferencian notablemente de los que pueden cometer el resto de sus compañeros.

Para ello, se lleva a cabo una revisión teórica de la influencia que tiene el lenguaje hablado dentro de la lectoescritura, de los errores más típicos que presentan los estudiantes con dificultades y, por último, de aquellos métodos ya existentes contribuyentes a la mejora de estas habilidades.

Por último, se llevará a cabo una contextualización, descripción y desarrollo de la intervención docente destinada a una discente de Primer Curso de Educación Primaria con graves errores lectoescritores manifestados durante el desarrollo de las actividades planteadas en el aula de forma rutinaria.

Posteriormente, se tendrán en cuenta los resultados recogidos de las actividades planteadas dentro de la intervención, además de las distintas conclusiones obtenidas tras la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La lectura y la escritura son procesos de nacimiento muy reciente, siendo la consecuencia de una necesidad de comunicación a largas distancias entre los seres humanos y de guardar registros sólidos de eventos que hay que recordar mucho tiempo después de sucedidos (Mora Teruel, 2020).

Según este autor, leer es una necesidad nacida hace apenas 6.000 años perseguida y cumplida que ha revolucionado el mundo en que vivimos, llegando a traspasar fronteras físicas, geográficas, lenguas y culturas, transformando así

la propia educación del ser humano. Además, añade que la lectura es un proceso cerebral que permite percibir, sentir y conocer el mundo a través del descifrado de símbolos (Mora Teruel, 2020).

Por otro lado, en cuanto al proceso de escritura, Monje Margelí (1993) señala que escribir es la manera más precisa de reflexionar, construir y ordenar la propia visión del mundo. Además, añade que no es necesario saber escribir para saber pensar, aunque destaca que la lengua escrita tiene unas características de lenguaje estándar, objetividad, precisión, complejidad de sintaxis, reflexión en el propio acto de la escritura, etc., que facilitan el pensamiento reflexivo, creativo y crítico, factores que constituyen una de las más altas funciones de la lengua escrita en el nivel epistémico (Monje Margelí, 1993).

Según Smith y Dahl (1989), una vez introducidos los conceptos de lectura y escritura, no existe duda de que ambas son actividades que se refuerzan mutuamente: cuanto más lee una persona, más cómoda se siente al tener que deletrear cuando escribe y, al escribir una palabra, la memoria visual del lector está preparada para detectar si lo que escribe “parece correcto”. Por otra parte, a medida que el que escribe va prestando mayor atención a las palabras, a sus pautas de deletreo y a las partes en que éstas se estructuran, se va agudizando un conocimiento del sistema, lo que le ha de ayudar a pronunciar las palabras que no es capaz de reconocer inicialmente mientras lee (Smith y Dahl, 1989). Además, tras la lectura y escritura, subyacen patrones de pensamiento y lenguaje que se desarrollan de forma gradual con los años, al tiempo que los niños van comprendiendo cómo estos elementos se apoyan recíprocamente (Smith y Dahl, 1989). Por ello, ambos autores mencionan que existe un cierto número de actividades que se realizan tanto al leer como al escribir que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico entre los alumnos de los cursos de enseñanza básica.

En este sentido, el proceso de lectoescritura implica habilidades de escucha, habla y escritura en un contexto donde los símbolos tienen significados para comunicar ideas y, por esta razón, la lectura y la escritura son bases esenciales para el desarrollo del individuo en una sociedad que ha ido cambiando y evolucionando en el transcurso de los años, siendo así, que quien no forma parte

de este proceso lectoescritor queda apartado de la información y poco a poco va siendo rezagado dentro del ámbito social y académico (Carrera-Tapia et al., 2022).

Desde luego, los alumnos con escasas habilidades lectoescritoras difícilmente podrán adquirir un dominio en el aprendizaje de otros contenidos en los que son absolutamente necesarias las técnicas instrumentales de leer, escribir, comprender, idear, etcétera (Vallés Arándiga, 1984). Por ello, leer y escribir son dos habilidades que requieren una enseñanza o una adecuación determinada del contexto, que se convierte en educativo para que haya aprendizaje, y el papel de la escuela será conjugar los factores que todos estos aprendizajes (hablar, escuchar, leer y escribir) tienen en común, a la vez que incidir de forma diferenciada en los aspectos específicos de cada habilidad (Monje Margelí, 1993).

En este sentido, el aprendizaje de la lectoescritura en el ser humano se logra a través de un proceso escolarizado ya que aprender a leer y a escribir no es un conocimiento innato de las personas (Carrera-Tapia et al., 2022). Además, este aprendizaje en el ámbito escolar es uno de los temas con mayor significación, pues estos aprendizajes son la base de adquisición de conocimientos de las otras áreas y asignaturas, considerando que saber leer y escribir es una herramienta indispensable para integrarse y tener acceso a la sociedad de la información y de la tecnología donde se desarrolla el ser humano (Carrera-Tapia et al., 2022; Fundora-Martínez et al., 2017).

Dentro del Real Decreto 157/2022[1] se abordan una serie de principios pedagógicos (p. 24389; Artículo 6) en los que se refleja: “A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, las administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias

[1] Actual Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, promovido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

o tutores legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas".

Por otro lado, el Currículo de Lengua Castellana y Literatura desarrollado en este Real Decreto 157/2022 está organizado teniendo en cuenta las diferentes estrategias relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en dicha materia, gracias a lo cual el alumnado podrá hacer frente a los retos de la sociedad del siglo XXI. Para ello, este Currículo se sustenta en torno a diez competencias específicas (pp. 24459-24463) tomadas en cuenta para desarrollar los criterios de evaluación relacionados con los procesos de lectura y escritura correspondientes al Primer Ciclo de Educación Primaria (pp. 24463-24465: 4.1., 4.2., 5., 7.1., 7.2., 8.1. y 8.2.). Entre ellos, se atiende a la comprensión y análisis por parte del alumnado del sentido e información de diversidad de textos, producción de textos sencillos y coherentes tanto orales como escritos con la ayuda de estrategias básicas de planificación, textualización y revisión, escucha y lectura autónoma progresiva de textos acordes a sus gustos e intereses y participación del alumnado en comunidades lectoras dentro de la institución escolar.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

A continuación, se recogen los diferentes objetivos específicos que se pretende alcanzar con este Trabajo de Fin de Grado a través del diseño y desarrollo de la intervención docente.

- Identificar todos los errores lectoescritores manifestados por la alumna que difieran de los cometidos por el resto de sus compañeros a partir de las actividades realizadas en el aula.
- Fomentar actividades de lectura y escritura atractivas y adaptadas a las necesidades de la discente, las cuales contribuyan a la mejora de sus competencias.
- Involucrar a la alumna en las tareas cotidianas del aula, proponiendo actividades que permitan no solamente a ella potenciar sus habilidades lectoescritoras sino también al resto de sus compañeros.

- Ampliar el vocabulario de la discente, con el fin de que pueda mejorar su lenguaje oral y, por consiguiente, su comprensión y lenguaje escrito.
- Ajustar las diferentes estrategias de intervención teniendo en cuenta el desempeño de la discente dentro de ella, su nivel de desarrollo y sus necesidades individuales.
- Garantizar su participación activa en todas aquellas actividades lectoescritoras llevadas a cabo tanto de forma individual como grupal en el aula, así como su bienestar, motivación y autoestima durante el desarrollo de la intervención.
- Promover un ambiente inclusivo dentro del aula en el que todo el alumnado valore y ayude a la alumna si lo necesita, garantizando que se sienta segura y apoyada si comete cualquier error y, por consiguiente, fomentando el compañerismo entre todos.

4. MARCO TEÓRICO

La revisión teórica del presente Trabajo de Fin de Grado se sustenta en tres principales apartados, los cuales serán desarrollados a continuación.

4.1. Influencia del lenguaje hablado en el aprendizaje de la lectoescritura.

El aprendizaje de la lectura y escritura depende mucho del aprendizaje previo del lenguaje hablado (Garton y Pratt, 1991). Para Mora Teruel (2020), el lenguaje, el habla propiamente, no es algo con lo que se nace. En su lugar, añade que ciertamente se nace con la potencialidad de hablar, es decir, con un cerebro que alberga los circuitos neurales para el lenguaje, los cuales nunca van a funcionar a menos que se registre en ellos el habla de nuestros semejantes. Este “habla”, según Tough (1987), se refiere a la forma en la que el niño articula y ordena los sonidos que forman las palabras.

Relacionado con el proceso de lectura, Garton y Pratt (1991) señalan que, al mismo tiempo que los niños desarrollan sus habilidades de lectura, sus habilidades de lenguaje hablado continuarán desarrollándose. Por otro lado, en cuanto al proceso de escritura, estos mismos autores mencionan que el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito influye en las posibilidades del

hablado ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura que después son adoptados para el habla. Más concretamente, según Monje Margelí, (1993), hablar y escribir (como usos productivos de la lengua) desarrollan la capacidad de formular objetivos, planificar el discurso, seleccionar el léxico, frases, recursos gramaticales, ordenación, etc., lo cual requerirá una actuación didáctica específica. En este sentido, el desarrollo de la lengua escrita no puede desligarse del desarrollo de la lengua oral, entendiendo ambas como dos manifestaciones diferentes de una misma lengua formal, dos modos equivalentes y autónomos, con dos funciones sociales distintas y complementarias (Monje Margelí, 1993).

Según Smith y Dahl (1989), la comunicación escrita surge y se desarrolla apoyándose en el sentido general de la comunicación que tiene el niño, siendo la composición escrita y sus convenciones algo que hay que aprender y que, por tanto, es preciso enseñar. Sin embargo, el abanico de experiencias que tienen los niños con el lenguaje hablado es muy amplio, como también lo es la medida en que están implicados activamente en la interacción social (Garton y Pratt, 1991). Según estos autores, cualquiera de estas experiencias puede influir en el ritmo de aprendizaje del lenguaje, así como en la amplitud del vocabulario del niño, en los significados que puede expresar y en la contribución que puede hacer en las conversaciones con otros.

En concreto, en cuanto a la conversación de algunos niños, esta puede ser difícil de entender porque la estructura del habla es aún inmadura o bien debido a que este problema (que consiste en no producir sonidos que puedan ser reconocidos por los demás) derive de las dificultades del niño en controlar acciones de la boca, lengua y garganta en esos movimientos necesarios para producir y/o articular sonidos y entonaciones que dan lugar al habla (Tough, 1987). De hecho, este autor señala estas dificultades como impedimento para la comunicación ya que dificultan que otras personas entiendan lo que se dice. Por ello, concluye que es muy importante descubrir los problemas que el niño pueda tener al producir el habla para ayudarle a vencer tales obstáculos de cara a la comunicación.

Para ello, es importante tener en cuenta que una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica hacer todo ello de forma competente (Garton y Pratt, 1991). En este sentido, Monje Margelí (1993) resume los usos que todo individuo ha de dominar para comunicarse con eficacia en cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir, los cuales no funcionan de una manera aislada, sino que actúan siempre relacionados de diferentes formas.

En relación con el lenguaje hablado han sido desarrolladas algunas de las competencias específicas del Currículo de Educación Primaria (páginas 24459-24460; 2 y 3) dentro del Real Decreto 157/2022, las cuales se focalizan tanto en la comprensión e interpretación de textos orales como en su producción, teniendo en cuenta la coherencia y claridad a través de las que se expresen ideas, sentimientos y conceptos de forma autónoma y empática dentro de interacciones orales variadas.

4.2. Errores lectoescritores que dificultan el aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Primer Grado de la Educación Primaria ha de concebirse teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que se manifiestan en el grupo, de modo que sea una respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de los escolares (Fundora-Martínez et al., 2017).

Vallés Arándiga (1984) recoge, entre los errores típicos lectoescritores manifestados en el proceso de aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura, los siguientes: vacilación o titubeo (duda manifestada al intentar leer una letra), repetición, fragmentación (separar palabras o sílabas), contaminación (unión de palabras), rectificación, omisión, sustitución, adición, inversión, silabeo, puntuación, rotación (sustituir una letra por otra parecida), comprensión, denegación, énfasis erróneo, cambios erróneos de líneas, adivinación, desconocimiento tipográfico, lentitud (velocidad lectora) o intrusión de mayúsculas. Incluso, junto con estos errores típicos lectoescritores, añade aquellas posibles dificultades manifestadas de carácter ideativo (expresividad y sintaxis), dificultades de actitud (distancia, postura, interés y velocidad) y errores de carácter gráfico expresados en el proceso de escritura, tales como la

interlineación, la irregularidad lineal, tamaño, presión, orientación, espaciación, sobreposición, uniones y curvaturas (Vallés Arándiga, 1984).

Tal y como menciona este autor, todos ellos son fruto del ensayo-error-acierto que suele darse en todo aprendizaje discriminativo, especialmente en aquellas situaciones en que los estímulos a discriminar y aprender tienen similitud topográfica ("p" y "q", "m" y "n", "d" y "b", etc.). Por ello, concluye que los errores suelen darse en grafías similares, siendo muy difícil que el niño confunda, por ejemplo, la "l" con la "s" o la "m" con la "t", dada la diferenciación tanto gráfica como fonética existente entre ellas.

Incluso, Vallés Arándiga (1984) señala que es en la lectoescritura donde se manifiestan muchas de las dificultades que constituyen la causa de numerosos comportamientos de fracaso personal, de inadaptación escolar, de problemas familiares y de la problemática social que todos estos aspectos pueden generar. Sin embargo, no es suficiente etiquetar y recetar tras la observación de algunas dificultades, sino que se necesita de un diagnóstico psicopedagógico realizado por personal especialista que determine exactamente el tipo, la naturaleza, la predicción, etc., de las dificultades lectoescritoras manifestadas por el alumno para lograr una reeducación optima y eficaz, asumiendo la asistencia psicopedagógica de diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje (Vallés Arándiga, 1984).

Por otro lado, se considera que los niños y niñas requieren de un apoyo extra para alcanzar el éxito en las nociones de lectoescritura, tomando en cuenta que cada estudiante es diferente y adquiere conocimientos de acuerdo a su propio ritmo en un contexto sociocultural específico (Carrera-Tapia et al., 2022). Relacionado con ello, dentro del Real Decreto 157/2022, se abordan una serie de principios pedagógicos (p. 24389; Artículo 6) en los que se refleja un especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, prevención de dificultades, puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, flexibilización y de alternativas metodológicas. Además, incorpora varios artículos relacionados con la atención a las diferencias individuales, el alumnado con necesidades educativas especiales y el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje[2], en los que

[2] Real Decreto 157/2022 (pp. 24393-24395; Artículos 16, 17 y 18).

se pone de manifiesto la importancia de identificar y valorar las posibles necesidades educativas del alumnado por parte de profesionales especialistas tan pronto como se detecten situaciones de dificultad.

4.3. Diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura.

Con frecuencia, la escuela ha enseñado a leer y a escribir, pero no ha creado ni lectores ni escritores porque, para ello, hace falta algo más que dominar el código de la lengua escrita: motivación, expresión y comprensión (Monje Margelí, 1993). Aunque, tal y como sostienen Cassany, Luna y Sanz (como se citó en Monje Margelí, 1993), no se trata tanto de motivar al alumno como de conseguir que él mismo desarrolle sus intereses.

Mora Teruel (2020) asegura que leer y, desde luego, leer bien o muy bien, requiere un laborioso proceso de aprendizaje, atención, memoria y entrenamiento explícito que dura años e, incluso, gran parte de toda la vida si se aspira a leer de un modo altamente eficiente. Según este autor, tanto el aprendizaje inconsciente del niño (desde el nacimiento hasta los 3 años) en el seno de la familia como el aprendizaje consciente hasta los 5 o 6 años (cuando se le empieza a enseñar a leer de modo reglado), constituyen periodos que influyen mucho en el aprendizaje de la lectura (Mora Teruel, 2020).

En cuanto a la escritura, Garton y Pratt (1991) señalan que su aprendizaje implica dominar un conjunto diverso de habilidades y conocimientos. Para ello, estos autores consideran que los maestros deben crear oportunidades con las que los niños se enfrenten a la escritura a través de actividades que conduzcan al deseo de aprender y permitan al maestro descubrir y reaccionar a las diferencias individuales existentes en los conocimientos e intereses de los niños relacionados con la lectura.

Posiblemente, tal y como expresan Colomer y Camps (como se citó en Monje Margelí, 1993), el método con el que a un niño se le enseña la lectoescritura fomenta en él una determinada actitud ante la escuela y ante el aprendizaje. Es importante tener en cuenta que las técnicas de aprendizaje son variadas en el ámbito educativo y ayudan tanto al estudiante como al docente en este proceso (Carrera-Tapia et al., 2022). Incluso, estos autores consideran la gamificación como una de estas técnicas, pues señalan que ésta permite que el docente

desarrolle estrategias basadas en la mecánica de los juegos dentro del proceso de enseñanza con el objetivo de que los estudiantes puedan participar de un aprendizaje más significativo y, así mismo, busquen la necesidad de aprender de manera colaborativa para la adquisición de conocimientos.

S.L. Smith (como se citó en Vallés Arándiga, 1984), por su parte, se muestra partidario de buscar aquellas posibles habilidades básicas del niño y modificar todo cuanto suponga estimulación para su aprendizaje (metodología, estrategias, medios y recursos). Incluso, afirma que: “Todo niño puede aprender. Si se ha intentado enseñarle y se ha fracasado, no podemos deducir de ello que sea mudo o terco. Sencillamente, tendremos que encontrar otros caminos para enseñarle” (Vallés Arándiga, 1984).

Dentro del Real Decreto 157/2022 (p. 24389; Artículo 6, nº2), se apuesta por una intervención educativa que desarrolle y asiente de forma progresiva las bases que faciliten al alumnado la adquisición de las competencias clave teniendo en cuenta su proceso madurativo individual y los niveles de desempeño esperados para esta etapa educativa. En este sentido, se fomenta el desarrollo de una metodología didáctica reconocedora del alumnado como agente de su propio aprendizaje, a través de la implementación de propuestas pedagógicas que les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad, teniendo en cuenta los intereses y aprendizajes de cada uno, es decir, siendo respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad[3]. Para ello, se proponen las situaciones de aprendizaje como herramienta eficaz para plantear actividades significativas que refuercen la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad, ofreciendo al alumnado la oportunidad de conectar sus aprendizajes aplicándolos en contextos cercanos a su vida cotidiana y favoreciendo su compromiso con el aprendizaje propio.

Fundora-Martínez et al. (2017) recogen, tras haber consultado a diversos autores, el consenso establecido acerca de tres tipos de métodos cuyo fin es lograr el aprendizaje de la lectoescritura por parte del alumnado: los métodos sintéticos, los analíticos o globales y los métodos mixtos.

[3] Real Decreto 157/2022 (p. 24503; Anexo III).

En primer lugar, se encuentran los métodos sintéticos, los cuales parten de la enseñanza de las unidades mínimas (letras, sílabas y sus sonidos) hasta llegar a unidades más mayores (identificación de palabras y oraciones). Para López-Oliveros y Álvarez-Valle (1991), se trata de una familia de procedimientos alfabéticos, fonéticos y silábicos que tratan de enseñar las correspondencias existentes entre las subunidades gráficas y sus formas sonoras: letra-nombre de la letra, grafema-fonema y grupo silábico-sílaba, a través de las cuales los aprendices serán capaces de comprender palabras, oraciones y textos completos.

Por otro lado, se encuentran los métodos analíticos o globales, los cuales por medio de palabras y oraciones (sin que el niño reconozca las unidades mínimas) tienen como propósito enseñar a leer y a escribir al niño (Fundora-Martínez et al., 2017). Según Cantero-Castillo (2010), a través de este tipo de métodos se presentan textos escritos a los estudiantes cuyas palabras van haciéndose familiares tras su lectura y de las cuales podrán reconocer elementos con los que descifrar y componer nuevas palabras posteriormente.

Por último, en cuanto a los métodos mixtos, estos surgen como combinación de los anteriores, fusionando lo analítico y lo sintético (Fundora-Martínez et al., 2017). Cantero-Castillo (2010) afirman que este tipo de métodos aprovechan las ventajas de ambos debido a que parten de una concepción global en la que los estudiantes están en contacto con textos al mismo tiempo en el que se lleva a cabo un aprendizaje sistemático de las letras y las sílabas.

En este sentido, la intervención pedagógica debe considerar la variedad de métodos que pueden emplearse para tal empeño de manera que se revele el tránsito hacia una clase de Lengua Española para la diversidad (Fundora-Martínez et al., 2017).

En cualquier caso, lo que está claro es que el aprendizaje de la lectoescritura no debe darse nunca por acabado cuando el niño ya domina el código de la lengua escrita, cuando el proceso sintético-analítico o analítico-sintético ha terminado (Monje Margelí, 1993). Cuando esto sucede, esta autora señala que debe afrontarse de forma definitiva un objetivo a perseguir durante toda la escolaridad: conseguir que los niños sean lectores y, además, sepan escribir, trabajando

ambas habilidades de forma paralela a fin de que el aprendizaje sea efectivo y completo.

5. INTERVENCIÓN DOCENTE

A continuación, se contextualizará y se describirá brevemente la intervención docente propuesta que, posteriormente, se desarrollará con más detalle incluyendo los resultados obtenidos tras su implementación.

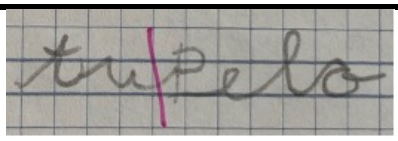
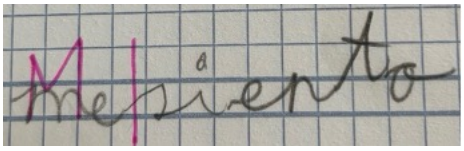
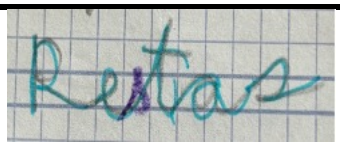
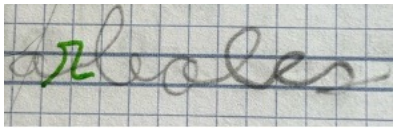
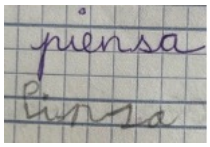
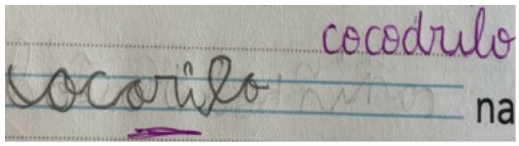
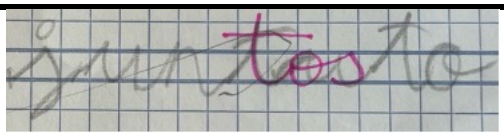
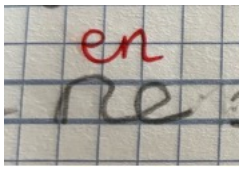
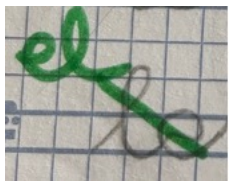
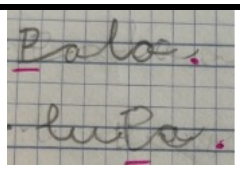
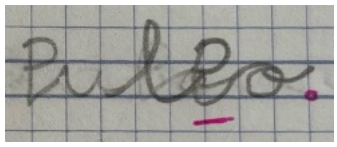
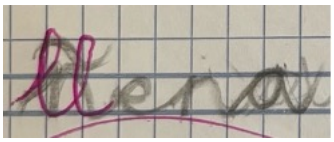
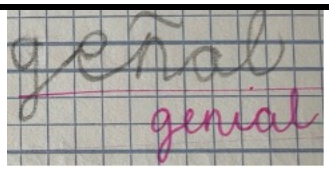
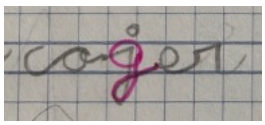
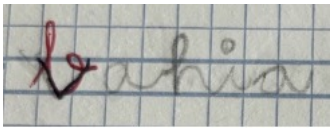
5.1. Contexto.

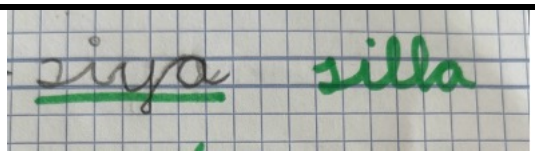
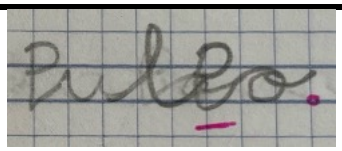
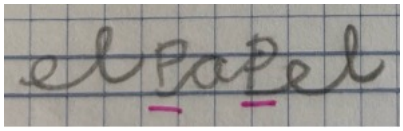
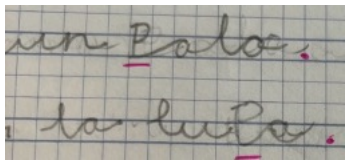
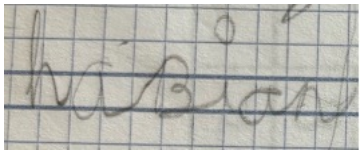
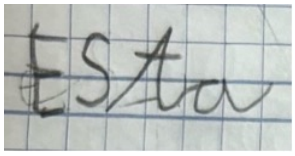
La presente intervención docente ha sido propuesta y desarrollada dentro de un aula de Primer Curso de Educación Primaria formado por 11 alumnos en total, de los cuales 4 son chicos y 7 chicas, distribuidos en tres pequeños grupos de trabajo (3 ó 4 discentes por grupo) en los que cada uno de los cuales se ubica en una mesa hexagonal de diferente color (ver Anexo A).

Entre estos estudiantes, se cuenta con una alumna de 6 años que manifiesta tener graves errores a la hora de desempeñar cualquier habilidad de lectura, escritura, e incluso del habla, los cuales afectan a su desarrollo diario en la escuela no solamente dentro del área de Lengua Castellana y Literatura sino también en las demás materias impartidas en el aula que requieren el empleo de este tipo de habilidades (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en mayor medida). Incluso, es importante tener en cuenta que los errores que ésta presenta difieren con respecto a las del resto de sus compañeros, afectando de forma notable y directa a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En líneas generales, esta alumna muestra dificultades significativas para reconocer letras, sonidos y fonemas, así como para pronunciar y formar palabras y, por consiguiente, oraciones. En este sentido, estos errores pueden relacionarse tanto con la lectura (leer despacio y no pronunciar bien algunos fonemas imposibilita su capacidad de comprensión) como con la escritura (errores impulsados por su habla ya que escribe tal y como pronuncia y, al hacerlo de modo incorrecto, no es capaz de escribir correctamente). En relación con estos últimos mencionados, han podido identificarse algunos valorados como “errores típicos lectoescritores” por Vallés Arándiga (1984). A continuación, se muestran algunos ejemplos.

Tabla 1. *Errores "típicos" lectoescritores según Vallés Arándiga (1984) manifestados por la discente.*

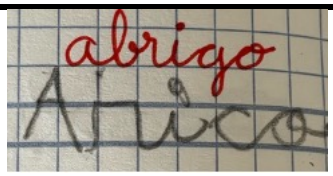
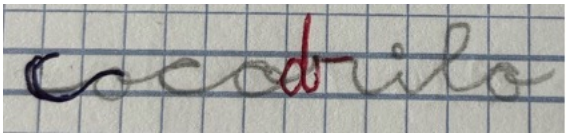
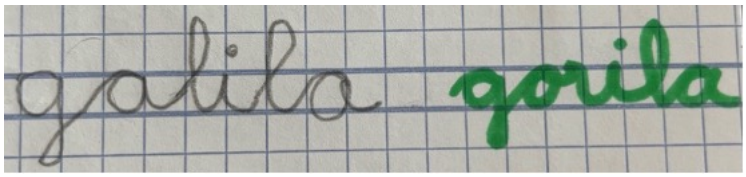
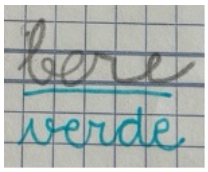
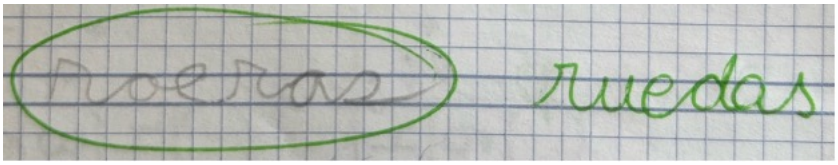
ERROR LECTOESCRITOR	EJEMPLO
Contaminación (unión de palabras)	 
Omisión	   
Adición	
Inversión	 
Falta de **puntuación**	 
Sustitución o **rotación** (sustituir una letra por otra parecida)	   

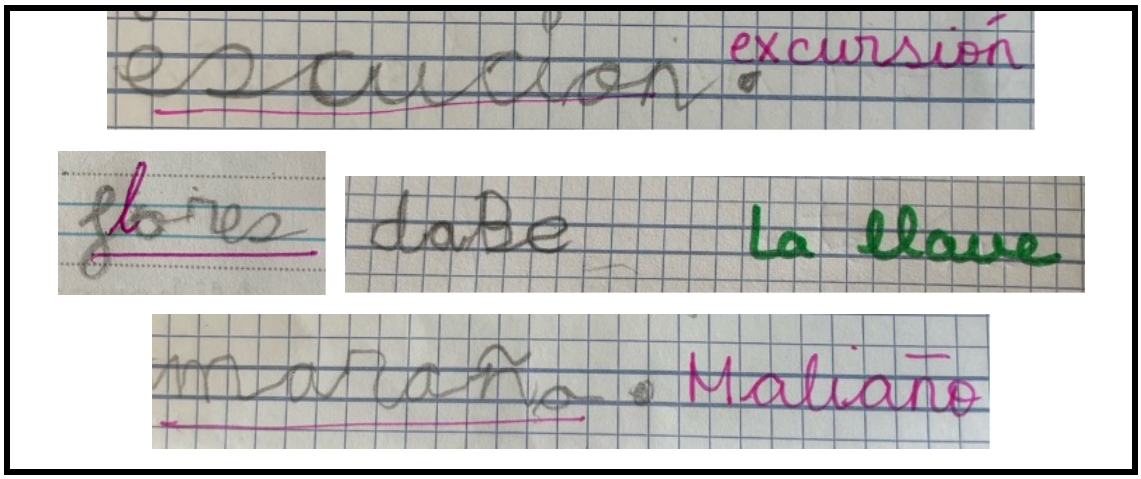
	
Intrusión de mayúsculas	    

Fuente. Elaboración propia.

Incluso, también es importante tener en cuenta que la alumna se comunica tanto con sus iguales como con el profesorado empleando un vocabulario infantilizado marcado por expresiones propias de un bebé. En este sentido, estos errores del habla no se producen únicamente en su producción oral, sino también en su escritura. A continuación, se muestran algunos ejemplos.

Tabla 2. *Errores lectoescritores de la discente provocados por su habla.*

EJEMPLOS
    



Fuente. Elaboración propia.

Además de estos errores manifestados a través de la escritura, también se han observado otros en la lectura, entre los que destacan: vacilación o titubeo (duda manifestada al intentar leer una letra, sílaba o palabra), repetición, falta de comprensión, énfasis erróneo, cambios erróneos de líneas y lentitud en la velocidad lectora (Vallés Arándiga, 1984).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que se trata de una discente de incorporación tardía al centro educativo, pues empezó en él dos meses después del comienzo del presente curso escolar, es decir, en noviembre. Además, se trasladó con su familia desde otra ciudad de España sin haber adquirido muchos de los conocimientos considerados como “básicos” o “prerrequisitos” para el comienzo del curso. Con ello, y pese a las claras dificultades lectoescritoras que afectan a su desarrollo diario en la escuela, aún no se le ha realizado una evaluación psicoeducativa que dictamine las causas de las mismas por parte de la orientadora, a pesar de las peticiones solicitadas por su propia tutora. Por ello, la docente hace lo posible por involucrarla en las tareas cotidianas, aunque no sea capaz de seguir el ritmo normal de la clase. En este sentido, entre estas actividades de lectoescritura que se llevan a cabo en el aula de forma rutinaria, destacan la lectura de textos, dictados, fichas de ejercicios y otras muchas actividades que se encuentran dentro del libro de texto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

Por último, en cuanto al aula en que la intervención docente será llevada a cabo, ésta se encuentra en un centro escolar que apuesta por la enseñanza de la lectoescritura desde las edades más tempranas a través de métodos de tipo sintético, es decir, aquellos que parten de la enseñanza de las unidades mínimas del lenguaje (letras, sílabas y sus sonidos) hasta llegar a identificar unidades más mayores, como palabras y oraciones (Fundora-Martínez et al., 2017). Por tanto, para la intervención docente que va a ser detallada a continuación se ha tenido en cuenta dicho aspecto de manera que se incluirá en ella un método conocido de este tipo.

5.2. Descripción de la intervención.

Para el diseño de la intervención se ha llevado a cabo una observación detallada de los errores y dificultades manifestados por parte de esta discente en el aula a la hora de desempeñar distintas actividades de lectoescritura (en las que se precisan habilidades de habla, escucha, lectura y escritura). Para ello, se ha realizado una tabla, que se ofrece a continuación, en la que se recogen todos aquellos aspectos que llaman la atención y que deben tenerse en cuenta a la hora de especificar estas dificultades y la posterior planificación de la intervención.

Tabla 3. *Dificultades manifestadas por la alumna en las actividades del aula.*

ACTIVIDAD	DIFICULTADES OBSERVADAS
Lectura de pequeños textos (enunciados).	Lectura silábica que dificulta su comprensión. Su lectura depende del tipo de letra en que esté escrito el texto (si no se corresponde con la que ella tiene adquirida, le cuesta aún más reconocerla).
Lectura de textos más extensos.	
Copia de títulos o palabras.	Lentitud en la tarea. Cuando debe hacerlo rápido acaba omitiendo o intercambiando letras.
Expresión escrita.	Muy pobre, con omisiones, inversión de letras, alternación de mayúsculas y minúsculas.

Ordenación de palabras para formar oraciones.	No es capaz de realizar esta tarea.
Expresión oral.	Dificultad para pronunciar varios fonemas. Uso de vocabulario infantilizado. Omite letras en palabras que expresa oralmente, dificultando a los demás la comprensión de lo que dice.
Pronunciación de palabras con sílabas trabadas.	No es capaz de pronunciar dos consonantes juntas (“gl/gr/dr/tr…”)
Comprensión oral.	Comprende los mensajes y preguntas planteadas oralmente en el aula.
Comunicación oral.	No participa en las interacciones orales demandadas en el aula a menos que se la anime o pregunte directamente. Es capaz de entablar conversaciones, aunque si nota que no se la está entendiendo, se cohíbe.

Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, también se han tenido en cuenta otros aspectos que conforman su estilo de aprendizaje, tales como su atención, motivación, ritmo y estilo cognitivo, así como aquellos refuerzos a los que mejor responde durante las sesiones.

Tabla 4. *Estilo de aprendizaje de la discente.*

ASPECTO OBSERVADO	CARACTERÍSTICAS DE LA DISCENTE
Atención ante cualquier tarea en el aula.	Manifiesta periodos de atención cortos, pues se distrae con facilidad. Mantiene su atención si estás con ella y la vas preguntando o hablando.

Motivación.	Se muestra insegura ante cualquier tarea, por lo que opta por copiar las respuestas tanto de la pizarra como de sus compañeros.
Ritmo de aprendizaje.	Ritmo lento que, si no precisa de apoyo constante, no se adaptaría al ritmo normal del grupo.
Estilo cognitivo.	Dependencia en el aprendizaje.
Refuerzos a los que mejor responde.	Apoyo constante. Apoyo visual. Explicación individualizada. Estar al lado del docente.

Fuente. Elaboración propia.

Dentro de esta intervención docente, la cual será explicada con más detalle en el siguiente punto, ha sido incluido un método ya existente de tipo sintético debido a que, tal y como ya se ha comentado anteriormente, ha sido llevada a cabo dentro de un centro escolar en el que apuestan por el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de métodos sintéticos. Para ello, se ha escogido el Método Diverlexia ya que ofrece distintos materiales y recursos didácticos con los que aprender lectoescritura y otro tipo de aspectos concretos como el uso de tildes, diptongos, hiatos o estructuras silábicas a través de fichas. En relación con la lectoescritura, este método ofrece una serie denominada “Aprender a Leer con el Método Diverlexia” (Diverlexia, S.L., 2014), la cual alberga cuatro libros correspondientes a cuatro niveles con los que poder aprender a leer y escribir paso a paso. El primero de ellos recoge distintos tipos de actividades que ayudan a desarrollar la conciencia fonológica y otros prerrequisitos previos a la enseñanza de la lectura. El segundo, por su parte, introduce el código alfabético a través de actividades con las que trabajar y aprender tanto las vocales como algunas consonantes. El tercer libro continúa el trabajo iniciado en el segundo nivel añadiendo además nuevas grafías, mientras que el último incluye aquellas que faltan además del trabajo de las principales excepciones ortográficas.

Sin embargo, habiendo tenido en cuenta lo que ofrece cada uno de estos cuatro materiales mencionados, dentro de esta intervención solamente se trabajarán algunas de las actividades planteadas en el segundo libro, titulado “Actividades para aprender a leer 2: Vocales y Primeras Consonantes”.

Por otro lado, esta intervención docente no solamente alberga las actividades que ya ofrece en sí el Método Diverlexia sino que también se proponen otras complementarias junto a diversos refuerzos que pueden introducirse durante las mismas por parte del docente, con el fin de facilitar el aprendizaje. Incluso, algunas de estas actividades serán desempeñadas tanto por la alumna como por el resto de sus compañeros, reforzando sus aprendizajes e involucrando a la discente en tareas que pueden realizar los demás.

Por último, como “evaluación final” de la presente intervención, se realizará un repaso de lo trabajado hasta ahora a través de un material didáctico creado por tres docentes (Mari Carmen et al., 2024) que ofrecen diversidad de recursos para utilizar en las aulas, el cual reúne multitud de ejercicios en los que se pondrán de manifiesto las habilidades lectoescritoras del alumnado, de menor a mayor dificultad. En este sentido, habiendo tenido en cuenta todas ellas, se incluirán únicamente algunas de estas fichas de repaso dentro de esta intervención, pues proponen una serie de actividades básicas que la discente ha podido trabajar y reforzar previamente a través del Método Diverlexia y de las actividades complementarias propuestas.

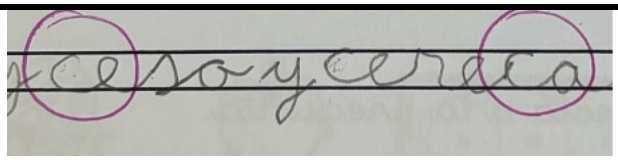
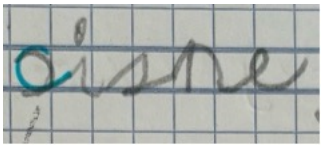
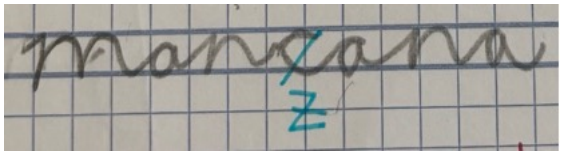
5.3. Desarrollo de la intervención.

La presente intervención docente consta de tres fases de implementación, aunque algunas de ellas puedan trabajarse de forma simultánea. A continuación, se detallarán todas aquellas actividades incluidas en cada fase, así como las habilidades lectoescritoras desarrolladas en cada una de ellas.

5.3.1. FASE 1: Método Diverlexia.

Teniendo en cuenta todos los errores lectoescritores que la discente manifiesta se propone, con la ayuda del Método Diverlexia, el trabajo previo de los grafemas y sus correspondientes fonemas básicos del lenguaje pues, tal y como puede verse a continuación, muchos de ellos no los tiene adquiridos.

Tabla 5. *Errores lectoescritores provocados por falta de adquisición de fonemas.*

EJEMPLOS
  

Fuente. Elaboración propia.

En este sentido, para esta intervención se ha escogido el segundo libro de la serie “Aprender a Leer con el Método Diverlexia” (Silva, 2021), el cual se corresponde con el primero que, a través de la introducción del código alfabético, comienza el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura con la ayuda de este método de tipo sintético. Este libro se centra en trabajar las vocales y algunas consonantes del alfabeto a través de diversidad de actividades que permiten interiorizar el código alfabético, conociendo las grafías y su agrupación en diferentes estructuras silábicas para poder llegar a leer y escribir de forma correcta. Sin embargo, teniendo en cuenta todas estas actividades que el libro ofrece, con la discente se ha querido trabajar únicamente algunas de ellas, consensuadas según las características que presenta y sus necesidades concretas. En este sentido, aquellas que se han contemplado serán expuestas a continuación (recogidas según el orden correspondiente).

En primer lugar, comienza con el trabajo de las cinco vocales a través de actividades en las que rodear o colorear las imágenes que empiecen o contengan la vocal, además de otras actividades en las que tachar las que no la tengan, buscar la letra entre otras parecidas, repasarlas tanto en mayúscula como en minúscula para practicar la grafía, escribir cuántas veces se repite una vocal dentro de una misma palabra y completar aquellas que falten en algunas palabras. En relación con estas actividades, es importante tener en cuenta que todo el vocabulario escrito o por completar viene acompañado de un dibujo que lo representa, facilitando la tarea de la discente.

Después, se recogen dos actividades que están pensadas para que se lleven a cabo una vez que se conocen las cinco vocales, en las que se debe clasificar algunas palabras según el grupo de vocales que contengan y completar las que faltan en algunas otras (ver Anexo B).

Por último, se trabajan algunas de las consonantes del alfabeto a través de los mismos ejercicios que las vocales junto con otros que reúnen sus estructuras silábicas, es decir, la combinación de las mismas con las cinco vocales. En este sentido, se contemplan actividades como unir las sílabas con las imágenes que las contengan, encontrarlas y rodearlas en palabras escritas o incluso escribirlas, completando las palabras correspondientes.

Todas las actividades mencionadas hasta ahora han sido ejecutadas por la discente al mismo tiempo en el que el resto de sus compañeros realizan algún dictado, pues es una actividad rutinaria del aula que la alumna es incapaz de hacer correctamente debido a sus errores y dificultades.

5.3.2. FASE 2: Actividades y refuerzos complementarios.

Dentro de esta segunda fase de la intervención, se llevarán a cabo una serie de actividades complementarias a las ya trabajadas a través del Método Diverlexia, las cuales han sido incluidas dentro de la rutina diaria del aula. Estas actividades serán recogidas, a continuación, en una tabla junto a las posibles alternativas (refuerzos) que pueden involucrarse dentro de estas con el fin de contribuir a la mejora de la alumna en ellas.

Tabla 6. *Actividades y refuerzos de la Fase 2.*

ACTIVIDADES	REFUERZOS
Lectura de pequeños textos (enunciados, adivinanzas o poemas).	*Repetir la lectura varias veces.* Con ello, la alumna podrá familiarizase con las palabras escritas, facilitando así tanto la lectura como la comprensión. Incluso, el docente podrá comprobar si lo ha comprendido realizando preguntas directas acerca del contenido del texto.

Memorización de un pequeño texto, pues contribuye a retener vocabulario y mejorar la fluidez verbal.	*Dar a escoger a la discente el texto a memorizar.* Este texto podrá ser una adivinanza o un poema que llame la atención de la alumna para potenciar su interés en la tarea. El docente podrá acompañarla durante la lectura, revisando que pronuncie bien todas las palabras. También se puede sugerir que escriba el texto.
Repetición oral para reforzar vocabulario y su pronunciación.	*Repetir palabras y expresiones comunes a través del canto o entonación de las mismas.* Durante las mismas, si la discente se equivoca en la pronunciación de alguna palabra, se le sugerirá que la repita correctamente para afianzar el aprendizaje.
Formación de palabras a partir de ordenar letras.	*Escribir las letras mayúsculas y minúsculas en tarjetas manipulables y de distintos colores.* Las palabras serán sugeridas por el docente, quien le dará a la discente solamente aquellas que vaya a necesitar para cada una de ellas. Para aumentar la dificultad, se podrán añadir letras adicionales entre las que elegir, para que la alumna descarte aquellas que no necesite.
Juego del Ahorcado con palabras simples. Con ello deberá pensar las grafías que forman las palabras.	*Jugar con palabras de una misma categoría (colores, animales, etc.).* Esto facilitará la tarea de adivinar la palabra oculta, aunque también se podrá dar alguna pista sobre la misma si es necesario.
Pensamiento de palabras que contengan grafías concretas.	*Dar a escoger las grafías y escribir las palabras pensadas.* Para plantear la actividad de forma lúdica, se meterán en una caja todas las letras escritas en tarjetas manipulables, siendo la alumna quien las

	escoja a ciegas. En este sentido, sacará una de ellas y deberá pensar una palabra que la contenga, además de escribirla.
Búsqueda de una palabra concreta entre otras que se escriben parecido.	*Utilizar material manipulable.* Se escribirán todas las palabras en diferentes tarjetas con letra grande y clara. Por ejemplo: puede pedirse la búsqueda de la palabra “mano” entre otras como “mapa”, “mona”, “mono”, “nano”, “nana”, etc.
Pensamiento de oraciones que contengan palabras concretas.	*Dar a escoger las palabras y escribir las oraciones.* Se escribirán una serie de palabras en diferentes papeles y se meterán en una caja. A ciegas, la alumna deberá sacarlas una a una e ir tanto pensando como escribiendo una oración que contenga cada una de ellas.
Unión de dos partes que forman una oración (sujeto y predicado).	*Utilizar material manipulable.* Se escribirán en diferentes tarjetas varios sujetos (de un color) y predicados (de otro color diferente) que serán esparcidos por el lugar de trabajo. La alumna deberá escoger un sujeto y encontrar el predicado que concuerde con el mismo. Para facilitar su tarea, se podrá reducir el número de tarjetas entre las que elegir e ir aumentando la dificultad poco a poco a medida que va desenvolviéndose en la tarea.
Formación de oraciones a partir de ordenar palabras.	*Utilizar material manipulable.* Las palabras serán escritas en distintas tarjetas para que la discente pueda manipularlas y ordenarlas hasta dar con la respuesta. Para facilitar la tarea, se comenzará proponiendo ordenar las palabras que componen expresiones

	propias del día a día ("qué tal estás", "te echo de menos", "te quiero mucho"). Poco a poco, se introducirán palabras que compongan otro tipo de frases y oraciones más complejas comprobando cómo se desenvuelve en la tarea.
Dictados.	*Trabajar palabras con grafías vistas en el libro "Diverlexia".* Se comenzará solamente realizando dictados de palabras que contengan grafías trabajadas con el libro "Diverlexia", hasta llegar a la escritura de oraciones en las que éstas se incluyan (evolucionando poco a poco en la tarea).

Fuente. Elaboración propia.

Muchas de las actividades planteadas pueden ejecutarse no solamente por la alumna sino también por el resto de sus compañeros. De esta manera, la discente podrá verse involucrada en tareas que también realizan sus iguales en el aula, algo que la podrá motivar de cara al aprendizaje. Incluso, algunas también pueden plantearse de forma en que se lleven a cabo grupalmente, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo entre todos o en pequeños grupos (que los demás la ayuden si es necesario) al mismo tiempo en el que refuerzan sus habilidades lectoescritoras, teniendo como principal fin que la alumna se sienta partícipe en el aula y desarrolle sus habilidades sociales mientras intenta reforzar su proceso de aprendizaje. Para ello, es muy importante crear un ambiente de aprendizaje positivo en el que se refuercen sus errores, donde ésta pueda sentirse segura a la hora de desarrollar sus habilidades lingüísticas.

5.3.3. FASE 3: Evaluación final.

Una vez trabajados algunos de los grafemas y fonemas básicos del lenguaje a través del Método Diverlexia y de haber complementado esta tarea con diversidad de actividades realizadas dentro de la rutina del aula tanto individualmente como de forma grupal, se ha querido proponer como evaluación

final una serie de fichas con ejercicios trabajados hasta ahora, es decir, de repaso final con el propósito de corroborar si la discente ha mejorado en sus habilidades lectoescritoras.

En este sentido, es importante tener en cuenta que estas actividades finales no solamente las ha llevado a cabo la alumna, sino que también las han realizado el resto de sus compañeros, pues les servirá como repaso de estos contenidos.

Tal y como ya se ha mencionado anteriormente, las fichas escogidas y planteadas (ver Anexo C) incluyen una serie de ejercicios trabajados previamente con la ayuda del Método Diverlexia y de las demás actividades complementarias al mismo, entre los que encuentran: escritura de vocales y sílabas que faltan o de palabras que se deben identificar según un dibujo, elección de la palabra correcta entre otras que se escriben parecido, unión de oración con sus dibujos, conversión de lo escrito en mayúscula en minúscula, formación y comprensión de oraciones simples (tanto en el ejercicio como a través de los enunciados) y búsqueda de palabras escritas entre letras aleatorias. En relación con todas estas actividades, es importante tener en cuenta que muchas de las palabras escritas o que se deben completar vienen acompañadas de un dibujo que las representa, con el fin de facilitar la identificación de éstas.

Asimismo, todas estas actividades están repartidas en cinco fichas de ejercicios (Mari Carmen et al., 2024), de las cuales las tres primeras se han llevado a cabo en una sesión, mientras que las dos restantes fueron realizadas en otra, teniendo ambas una hora de duración. Por último, también es importante destacar que durante la realización de estas actividades (tanto por parte de la alumna como por el resto de compañeros en el aula) se ha respetado el ritmo individual de todos, dejando que cada uno se desenvuelva solo ante la tarea para posteriormente observar el resultado obtenido (sobre todo por parte de la discente).

5.4. Resultados.

A lo largo de la implementación de la presente intervención docente se ha evaluado constantemente el progreso de la alumna gracias a las observaciones llevadas a cabo dentro del aula, así como los registros de trabajo almacenados

tras su ejecución. A continuación, se recogen las respuestas de la discente a las actividades propuestas en cada fase implementada.

5.4.1. Resultados en la Fase 1.

Al principio, se tuvo que acompañar a la alumna durante su desempeño en cualquier actividad del libro Diverlexia para explicarla lo que debía hacer en cada una de ellas y que se sintiera segura en la realización de estas. Al tratarse de ejercicios aislados acerca de alguna grafía concreta, los realizaba correctamente, evolucionando poco a poco en cuanto a dificultad y pasando del trabajo de una grafía a otra diferente. En este sentido, se considera que los resultados a tener en cuenta para comprobar si realmente esta intervención es positiva o no para su aprendizaje se observarán con las dos siguientes Fases ya que en la número 2 habrá realizado actividades complementarias con grafías al mismo tiempo y en la Fase 3 habrá dado respuesta a muchas actividades ya trabajadas dentro de esta Fase número 1.

5.4.2. Resultados en la Fase 2.

A continuación, será adjuntada una tabla con los resultados obtenidos durante la Fase 2 junto a las actividades a los que responden.

Tabla 7. *Resultados obtenidos con las actividades de la Fase 2.*

ACTIVIDADES	RESULTADOS
Lectura de pequeños textos (enunciados, adivinanzas o poemas).	Al leer cualquier texto por primera vez, la discente fue incapaz de comprender lo escrito debido a que esta tarea se ve dificultada por su lectura silábica y lenta. En este sentido, se pudo comprobar que tras leer el texto varias veces, la alumna comienza a comprender la información escrita ya que se familiariza con las palabras del texto.
Memorización de un pequeño texto.	En un primer momento, la alumna tuvo dificultad en memorizar el texto debido a su lentitud lectora. Por ello, tuvo que leerlo varias veces para familiarizarse con él y así comprender su contenido.

	Con esta tarea la alumna se sintió motivada tras haber podido escoger ella misma el texto a memorizar, lo que le permitió mejorar su fluidez al recitarlo y llevar a cabo un aprendizaje del vocabulario que podrá ser empleado en otros contextos.
Repetición oral para reforzar vocabulario y su pronunciación.	Desde luego, la figura del docente actúa como referente en el aprendizaje de la estudiante. En este sentido, la imitación que se propuso llevar a cabo a la alumna fue clave, pues contribuyó a mejorar su fluidez verbal a través de la pronunciación correcta de palabras con grafías concretas y expresiones del lenguaje. Esta actividad se volvió entretenida para ella entonando algunas de estas expresiones a repetir junto al resto de sus compañeros.
Formación de palabras a partir de ordenar letras.	Esta tarea resultó ser complicada para la alumna, por lo que se tuvo que empezar proponiendo formar palabras sencillas de 3 ó 4 letras. Es importante destacar que el hecho de realizar esta actividad con la ayuda de letras manipulables permitió a la alumna realizar todo tipo de combinaciones con las mismas hasta dar con la respuesta correcta. Incluso, tras haber realizado la actividad de forma individual, se propuso llevarla a cabo con el resto de los compañeros repartidos en pequeños grupos, siendo así una actividad lúdica de cooperación entre ellos que permitió a la alumna desenvolverse mejor en el transcurso de la misma.

Juego del Ahorcado con palabras simples para pensar las grafías que forman las palabras.	En un primer momento, la alumna tuvo dificultad para adaptarse al juego. Por ello, se tuvieron que sugerir una serie de consejos como, por ejemplo, empezar siempre mencionando las vocales y aquellas letras que suelen ser más comunes en las palabras (“s”, “r”, “l”, etc.), descartando en un primer momento las menos habituales (“w”, “x”, “y”, “k”, etc.). Si quedaban pocas letras por descubrir de alguna palabra, se animaba a la alumna a tratar de adivinarla directamente, introduciendo pistas si era necesario. Sin embargo, esta tarea resultó ser eficiente únicamente al quedar una letra por averiguar, siendo incapaz de descubrir de forma directa palabras en las que faltan dos o más grafías.
Pensamiento de palabras que contengan grafías concretas.	Este ejercicio requiere haber descubierto anteriormente variedad de vocabulario con las actividades ya llevadas a cabo. Al sugerir una grafía y animarla a pensar una palabra que la contuviese, destacó su lentitud en la tarea, pues se mostraba dudosa e insegura a la hora de proponerlas.
Búsqueda de una palabra concreta entre otras que se escriben parecido.	Esta actividad fue bien realizada por la alumna desde el primer momento, pues fue leyendo las palabras una a una y, una vez daba con la correcta, era capaz de darse cuenta de ello de forma rápida e, incluso, automática.
Pensamiento de oraciones que contengan una palabra concreta.	Destacó la lentitud mostrada en la ejecución del ejercicio. En cuanto a las oraciones formadas, estas se caracterizaron por ser cortas y escuetas, pues le resultaba difícil crear oraciones largas con sentido a partir de una palabra propuesta.

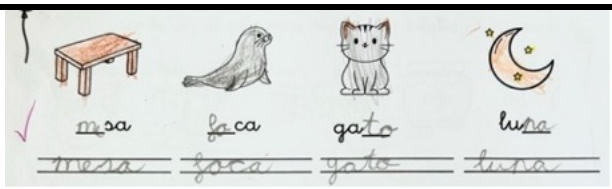
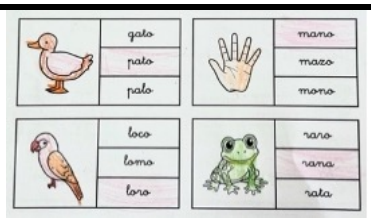
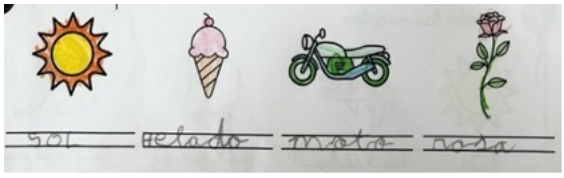
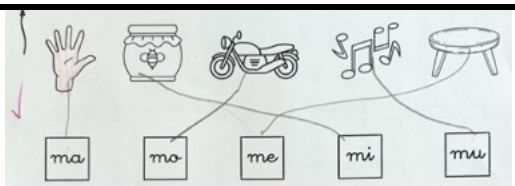
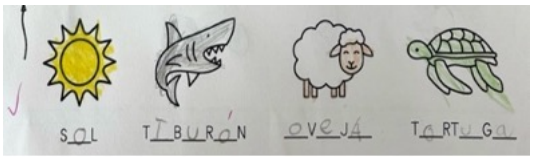
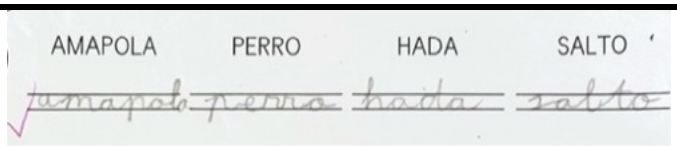
Unión de dos partes que forman una oración (sujeto y predicado).	Gracias a esta actividad, la alumna pudo comprender la estructura básica en la que se divide una oración, pues realizó la tarea correctamente. En este sentido, pudo observarse que se le da bien concordar oraciones siempre y cuando busque la parte adecuada a partir de un sujeto (de alguien que realice la acción: “mi perro”, “la niña”, etc.). Incluso, esta tarea se realizó en pequeños grupos para que, cooperativamente, pensasen todas las opciones posibles.
Formación de oraciones a partir de ordenar palabras.	Desde un primer momento, pudo observarse que esta tarea resultaba imposible para la discente al realizarla en el cuaderno de actividades, es decir, de forma escrita. Por ello, se optó por emplear tarjetas manipulables que contuviesen las palabras escritas, lo cual le permitió combinarlas probando distintas opciones hasta dar con la respuesta correcta.
Dictados.	Esta tarea se vio dificultada por su lentitud en la escritura, ya que la discente tardaba en pensar las grafías que caracterizan a las palabras. Por ello, se comenzó realizando dictados de palabras trabajadas hasta el momento a través de las actividades anteriores y del Método Diverlexia, con el principal fin de reforzar el vocabulario. Poco a poco, esta tarea fue complementándose con el dictado de oraciones cortas, lo cual fue realizado con éxito al incluir vocabulario conocido por la discente.

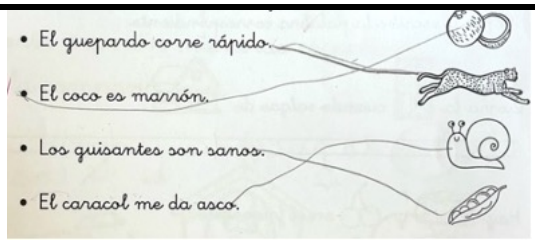
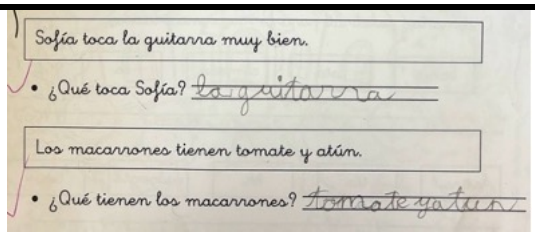
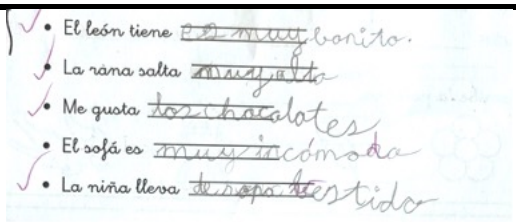
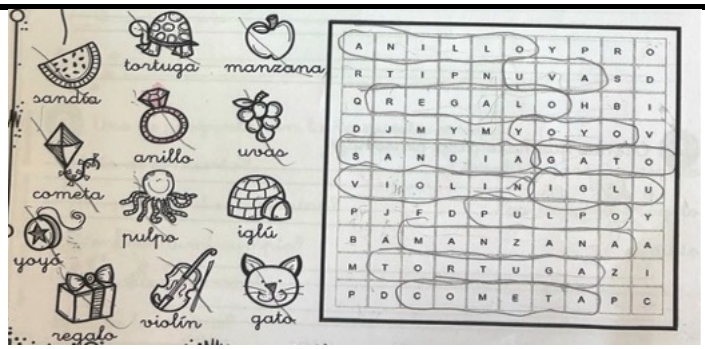
Fuente. Elaboración propia.

5.4.3. Resultados en la Fase 3.

A continuación, se recogen los resultados obtenidos tras la respuesta de la discente a todas las actividades escogidas para esta fase.

Tabla 8. *Resultados obtenidos en la Fase 3.*

ACTIVIDAD	RESPUESTA
Escritura de las sílabas que faltan.	
Elección de la palabra correcta entre otras que se escriben parecido.	
Escritura de palabras identificadas según una imagen.	
Unión de sílabas con las palabras que las contengan.	
Escritura de vocales que faltan.	
Conversión de mayúsculas en minúsculas.	

Unión de oraciones con sus correspondientes dibujos.	
Comprensión de oraciones simples.	
Formación de oraciones simples.	
Búsqueda de palabras.	

Fuente. Elaboración propia.

A través de estas actividades repartidas en cinco fichas (ver Anexo D), que sirven como repaso de los contenidos trabajados a lo largo de la intervención docente (dentro de las Fases 1 y 2), pudo comprobarse mejoría por parte de la alumna a la hora de desenvolverse en tareas de lectoescritura ya que fue capaz de realizar las actividades planteadas de forma correcta, a pesar de su lentitud al llevarlas a cabo.

Por otro lado, a pesar de que, dentro de esta evaluación final, solamente se hayan incluido estas actividades mencionadas, el material del que fueron sacadas (Mari Carmen et al., 2024) ofrece muchos más ejercicios y recursos con los que trabajar y repasar las habilidades de lectoescritura.

6. CONCLUSIONES

Antes de comenzar a diseñar cualquier intervención docente, es importante tener en cuenta todos los tipos de métodos que existen destinados a lograr una mejora por parte de los estudiantes con dificultades a la hora de desempeñar sus habilidades lectoescritoras. En este sentido, tras haber llevado a cabo una investigación acerca de los tres métodos que existen (sintéticos, analíticos y mixtos) y teniendo en cuenta las dificultades y necesidades manifestadas por la discente, se tomó la decisión de incluir un método sintético dentro de la intervención docente para trabajar la lectoescritura desde las unidades mínimas que decodifican el lenguaje, el cual ha contribuido a la obtención de resultados positivos y, por consiguiente, a la mejora del aprendizaje de la discente.

En cuanto a las actividades que caracterizan a la intervención docente diseñada y planteada, muchas de ellas se vieron dificultadas por la lentitud de la docente en la lectura y escritura, lo cual puede deberse tanto a su dificultad para leer o, incluso, a su inseguridad a la hora de realizar cualquier tarea. Por ello, es importante establecer un clima agradable en el que la alumna se sienta segura de poder cometer errores y en el que poder aprender cómodamente.

Por otro lado, también es importante llevar a cabo una evaluación psicoeducativa temprana una vez se detectan dificultades de lectoescritura en cualquier estudiante, lo cual permitirá implementar estrategias de intervención lo más pronto posible, adaptar el currículo a sus necesidades, descubrir las causas de estos errores y prevenir la llegada de otros como la desmotivación hacia la escuela, la baja autoestima o el fracaso escolar.

Por último, ha de tenerse en cuenta que la adquisición de las habilidades lectoescritoras constituye un proceso continuo de aprendizaje, el cual va consolidándose desde las etapas iniciales hasta el fin de la escolaridad. Por ello, debe mantenerse un apoyo constante que fortalezca el aprendizaje de la lectura y la escritura no sólo de los estudiantes con dificultades, sino del conjunto de discentes que forman parte de la comunidad educativa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cantero-Castillo, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y Experiencias Educativas, (33).* https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf

Carrera-Tapia, R., Tenorio-Barragán, S. y Tenorio-Chiriboga, W. (2022). Gamificación en el proceso de lectoescritura. *VISTEC: Revista Académica y Científica, 3*(5), 01-18. https://server.istvicenteleon.edu.ec/victec/index.php/revista/article/view/82/34

Diverlexia S.L. (2014). Diverlexia. https://www.diverlexia.com/

Diverlexia S.L. (2014). *Nivel 1: Conciencia Fonológica*. Diverlexia. https://www.diverlexia.com/tienda/nivel-1-conciencia-fonologica/

Diverlexia S.L. (2014). *Nivel 2: Vocales y Primeras Consonantes*. Diverlexia. https://www.diverlexia.com/tienda/nivel-2-vocales-y-primeras-consonantes/

Diverlexia S.L. (2014). *Nivel 3: Consonantes Fáciles y con Norma*. Diverlexia. https://www.diverlexia.com/tienda/nivel-3-consonantes-faciles-y-con-norma/

Diverlexia S.L. (2014). *Nivel 4: Consonantes Arbitrarias y Excepciones Ortográficas*. Diverlexia. https://www.diverlexia.com/tienda/nivel-4-consonantes-arbitrarias-y-excepciones-ortograficas/

Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Learning to be literate. The development of spoken and written language* (M. Rivero, Trad.; 1º ed.). Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Original work published 1989)

López-Oliveros, J. y Álvarez-Valle, J. (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: Análisis de los “métodos sintéticos”. *Psicothema, 3*(1), 121-136. https://dialnet-unirioja-es.unican.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=2020853

Mari Carmen; López Jiménez, T. y Miguélez, E. (2024). *Plantillas Lectoescritura*, (4-6, 8-9).

Monje Margelí, P. (1993). La lectura y la escritura en la Escuela Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (18),* 75-82. https://dialnet-unirioja-es.unican.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=117791

Mora Teruel, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial, S.A.

Fundora-Martínez, C.L., Puñales-Ávila, L. y Torres-Estrada, C.D. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Redalyc, 1*(37). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147009

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52 (2 de marzo de 2022), 24386- 24504. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf

Silva, C. (2021). *Aprender a leer con el Método Diverlexia. Nivel 2: Vocales y Primeras Consonantes.* Diverlexia.

Smith, C.B. y Dahl, K.L. (1989). *Theaching reading and wrotong together* (J. Alonso Tapia, Trad.) Centro de Publicaciones del M.E.C. y VISOR DISTRIBUCIONES, S.A. (Original work published 1984)

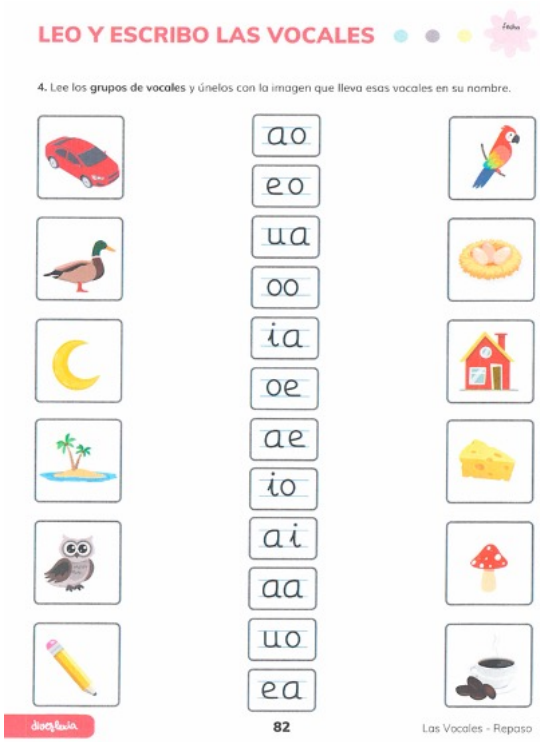
Tough, J. (1987). *Talk for Teaching and Learning* (P. Sánchez, R. Rodríguez, M.A. Quiroga, S. Sánchez y E. Rodríguez, Trad.) Centro de Publicaciones del M.E.C. y VISOR LIBROS. (Original work published 1976)

Vallés Arándiga, A. (1984). *Dificultades lectoescritoras en la Enseñanza Básica: prevención y tratamiento*. Editorial Marfil, S.A.

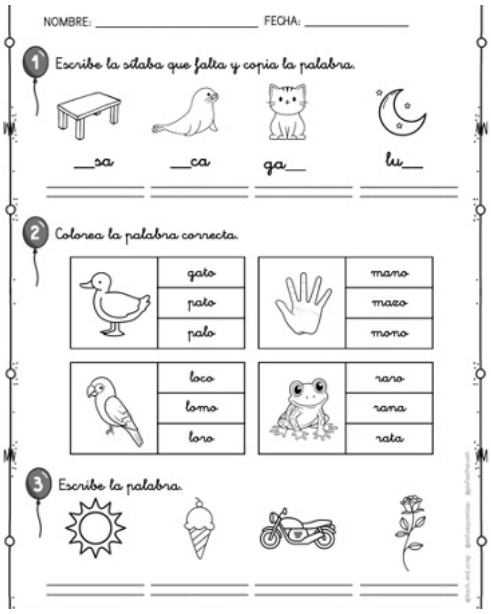
8. ANEXOS

8.1. Anexo A: Distribución del aula.

8.2. Anexo B: Repaso de las vocales con Diverlexia (Fase 1).



8.3. Anexo C: Plantillas de ejercicios para la Fase 3.



NOMBRE: _____ FECHA: _____

1 Escribe la sílaba que falta y copia la palabra.

__sa __ca ga__ lu__

2 Colorea la palabra correcta.

gato / pato / palo	mano / mazo / mono
loco / lomo / loro	raro / rana / rata

3 Escribe la palabra.

4 Dictado de palabras.

5 Une con la sílaba por la que empieza su palabra.

ma mo me mi mu

6 Une con la sílaba por la que empieza su palabra.

___riposa ___crófono

___tino ___dusa

7 Escribe las vocales.

S__L T__B__R__N __V__J__ T__RT__G__

8 Escribe estas palabras en minúscula.

AMAPOLA PERRO HADA SALTO

9 Escribe las letras que faltan

t__m__t__

g__f__s

fr__s__s

10 Rodea las M del siguiente texto y dibuja:

EN EL BOSQUE ENCONTRARON UNA CUEVA ESCONDIDA. DENTRO, HALLARON UN COFRE BRILLANTE. UNA MARIPOSA ROSA REVOLOTEABA.

4 Colorea la palabra correcta.

pera / perra	coro / corro
burro / burro	carro / caro

5 Une cada oración con su dibujo.

- El guepardo corre rápido.
- El coco es marrón.
- Los guisantes son sanos.
- El caracol me da asco.

6 Lee cada oración y contesta a la pregunta.

Sofía toca la guitarra muy bien.

- ¿Qué toca Sofía? _____

Los macarrones tienen tomate y atún.

- ¿Qué tienen los macarrones? _____

7 Lee y completa con una palabra que tenga sentido.

- El león tiene _____
- La rana salta _____
- Me gusta _____
- El sofá es _____
- La niña lleva _____

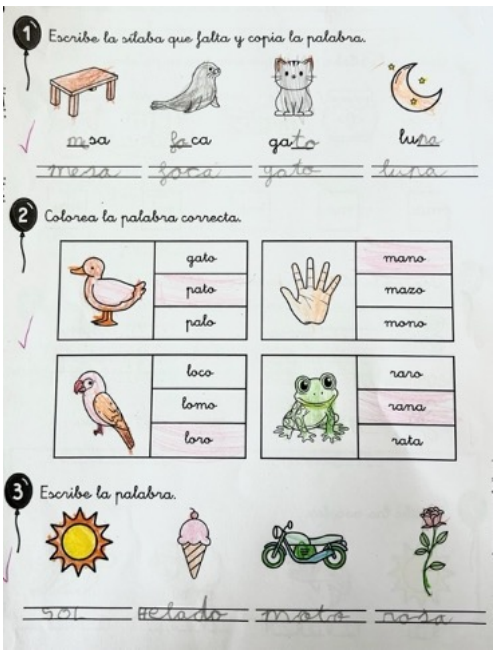
8 Dictado.

9 Busca las palabras en la sopa de letras.

sandía, tortuga, manzana, anillo, uvas, cometa, pulpo, iglú, yoyó, regalo, violín, gato

A	N	I	L	L	O	Y	P	R	O
R	T	I	P	N	U	V	A	S	D
G	R	E	G	A	L	O	H	B	I
D	J	M	Y	M	Y	O	Y	O	V
S	A	N	D	I	A	G	A	T	O
V	I	O	L	I	N	I	G	L	U
P	J	F	D	P	U	L	P	O	Y
B	A	M	A	N	Z	A	N	A	A
M	T	O	R	T	U	G	A	Z	I
P	D	C	O	M	E	T	A	P	C

8.4. Anexo D: Respuesta a las plantillas de ejercicios.



1 Escribe la sílaba que falta y copia la palabra.

mesa — mesa; foca — foca; gato — gato; luna — luna

2 Colorea la palabra correcta.

gato		mano	
pato		mazo	
palo		mono	
loco		raro	
lomo		rana	
loro		rata	

3 Escribe la palabra.

sol, helado, moto, rosa

5 Une con la sílaba por la que empieza su palabra.

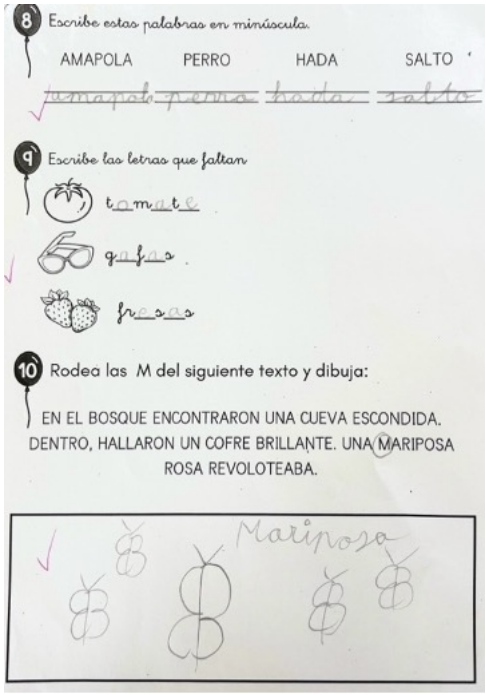
ma, mo, me, mi, mu

6 Une con la sílaba por la que empieza su palabra.

mariposa — mariposa; micrófono — micrófono; molino — molino; medusa — medusa

7 Escribe las vocales.

SOL, TIBURÓN, OVEJA, TORTUGA



8 Escribe estas palabras en minúscula.

AMAPOLA PERRO HADA SALTO

amapola perro hada salto

9 Escribe las letras que faltan

tomate

gafas

fresas

10 Rodea las M del siguiente texto y dibuja:

EN EL BOSQUE ENCONTRARON UNA CUEVA ESCONDIDA. DENTRO, HALLARON UN COFRE BRILLANTE. UNA MARIPOSA ROSA REVOLOTEABA.

Mariposa

4 Colorea la palabra correcta.

pera	perra	coro	corro
buro	burro	carro	caro

5 Une cada oración con su dibujo.

- El guepardo corre rápido.
- El coco es marrón.
- Los guisantes son sanos.
- El caracol me da asco.

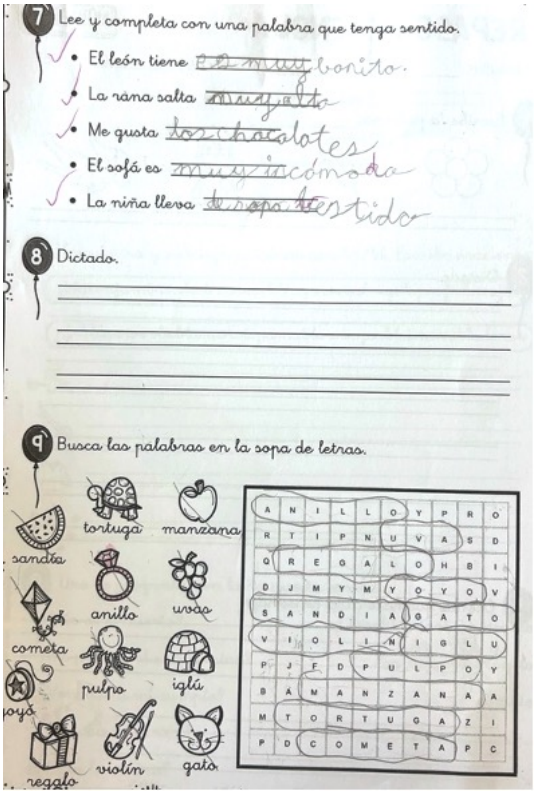
6 Lee cada oración y contesta a la pregunta.

Sofía toca la guitarra muy bien.

- ¿Qué toca Sofía? la guitarra

Los macarrones tienen tomate y atún.

- ¿Qué tienen los macarrones? tomate y atún



7 Lee y completa con una palabra que tenga sentido.

- El león tiene ~~[illegible]~~ bonito.
- La rana salta ~~muy alto~~
- Me gusta ~~los chocolate~~ chocolates
- El sofá es ~~muy in~~ cómoda
- La niña lleva ~~la ropa~~ vestido

8 Dictado.

9 Busca las palabras en la sopa de letras.

tortuga, manzana, sandía, anillo, uvas, cometa, pulpo, iglú, pelota, regalo, violín, gato

A	N	I	L	L	O	Y	P	R	O
R	T	I	P	N	U	V	A	S	D
Q	R	E	G	A	L	O	H	B	I
D	J	M	Y	M	Y	O	Y	O	V
S	A	N	D	I	A	G	A	T	O
V	I	O	L	I	N	I	G	L	U
P	J	F	D	P	U	L	P	O	Y
B	A	M	A	N	Z	A	N	A	A
M	T	O	R	T	U	G	A	Z	I
P	D	C	O	M	E	T	A	P	C