

Universidad de Valladolid
ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Campus de Palencia



TRABAJO FIN DE GRADO

**DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE
LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER
CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
INTERVENCIÓN EN EL AULA**

AUTORA: MARÍA CRISTINA MARTÍN GÓMEZ

TUTOR: JESÚS VERA GIMÉNEZ

CURSO ACADÉMICO 2012-2013

RESUMEN

El presente trabajo se ha realizado con el propósito de ser una guía útil para los maestros de primaria sobre los trastornos de aprendizaje de la lectura y escritura que se dan en el primer ciclo. En muchas ocasiones el maestro del primer ciclo se ve sin la formación necesaria sobre este aspecto y sin los recursos necesarios para prevenir y corregir los errores que este proceso de aprendizaje implican, bien como parte del mismo o bien porque aparecen los primeros síntomas de diversos tipos de dificultades que pueden tener nuestros alumnos y se debe a múltiples causas.

En primer lugar se revisan los contenidos teóricos que sientan las bases para una posterior actuación por parte del maestro en su aula. Es necesario realizar este análisis de cómo funcionan los procesos de lectura y escritura y qué factores influyen a la hora de que puedan presentarse dificultades en su adquisición, es decir, que procesos psicológicos pueden verse afectados. A continuación, se desarrolla los aspectos prácticos en el que aparecen tareas encaminadas a la prevención, detección e intervención sobre las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

ABSTRACT

The present work has been done with the idea of being a useful guide for the teachers of primary on the disorders of learning reading and writing skills that are turn out in the first cycle. In many occasions the teacher of the first cycle meets without the necessary training on this topic and without the necessary resources to face and to correct the mistakes that imply this learning process, well as part of the same one or because there appear the first symptoms of diverse types of difficulties that our pupils can have and which are owed to multiple reasons.

First, the theoretical contents are checked to lay the foundations for a later teacher's action on his classroom. It is necessary to realize this analysis of how the processes of reading and writing work and what are factors that make to influence at the moment of that difficulties could appear in his acquisition, that is to say, the psychological processes can be affected. Later, a practical part is carried out through tasks aimed to the prevention, detection and intervention on the difficulties of learning in reading and writing.

PALABRAS CLAVE

Conciencia fonológica, trastorno de aprendizaje, habilidades de aprendizaje, procesos psicológicos básicos.

KEY WORDS

Phonological conscience, disorder of learning, skills of learning, psychological basic processes.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN. RELEVANCIA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	7
3.1 Competencias a considerar.....	7
3.2 Área de lengua castellana y literatura.....	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1 El proceso lector.....	11
4.1.1 Procesos implicados	12
4.1.2 ¿Cómo enseñamos a leer?.....	14
4.2 El proceso de escritura	15
4.2.1 Procesos implicados	17
4.2.2 ¿Cómo enseñamos a escribir?.....	17
4.3 Dificultades de aprendizaje	19
4.3.1 Habilidades básicas y estrategias de aprendizaje.....	19
4.3.2 Concepto de dificultades de aprendizaje	21
4.3.3 Tipología.....	22
4.3.4 Dificultades de aprendizaje en lectura	24
4.3.5 Dificultades de aprendizaje en escritura	25
4.3.6 Procesos de identificación de los trastornos de aprendizaje de la lectura y de la escritura.....	26
5. INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EL AULA	31
6. CONCLUSIONES	35
7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	36

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado se ha elaborado como resultado de un proceso de investigación documental sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura y su tratamiento educativo en el primer ciclo de primaria así como de la experiencia que he ido acumulando durante mi práctica profesional. Es un intento, por tanto, de poner en valor ambos conocimientos y de ofrecer las posibles líneas de actuación a otros profesionales que se ven implicados en situaciones parecidas así como el producto final a ser evaluado en la obtención de la cualificación para el desempeño de la actividad profesional como Graduada en Educación Primaria.

Dentro del aula del primer ciclo se observan las primeras dificultades a la hora de aprender a leer y escribir. La mayor parte de las veces estas dificultades son debidas a razones vinculadas a los sujetos aunque en otras, sobre todo como consecuencia del alto grado interculturalidad que vienen conformando los grupos de alumnos, debidas a variables propias de la lengua que se está adquiriendo. Aunque estas últimas no pueden considerarse estrictamente dificultades lectoras su presencia en el aula aconsejan un tratamiento educativo que no ha sido objeto de este trabajo.

Para abordar el tema que se plantea he considerado necesario incluir como apoyo para comprender estas dificultades y dentro de la justificación teórica, conceptos, clasificaciones, estudios... que nos aclaren en qué consisten estas destrezas comunicativas de leer y escribir y como se lleva a la práctica docente dentro de los contenidos de aula. Hacer una revisión sobre el concepto de dificultades de aprendizaje, qué características las definen y diferencian de otros trastornos de aprendizaje, qué clasificaciones se han propuesto de las mismas y qué síntomas presentan para hacer una posterior intervención en el aula con el fin de prevenir y mejorar su competencia lingüística.

Este trabajo surge como un intento de dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le plantean al maestro de primaria del primer ciclo cuando observa que los niños presentan errores y dificultades en destrezas básicas a la hora de aprender a leer y escribir y qué el material didáctico de aula no permite resolverlos. Es en este primer ciclo donde deben quedar asentadas las bases para una buena lectoescritura tomando especial relevancia que la enseñanza de la lectoescritura es una tarea compleja para la cual hay que tener en cuenta muchos aspectos y disponer tanto de la capacidad necesaria para hacer continuos reajustes en la programación didáctica como de los recursos necesarios para trabajarlo en el aula.

2. OBJETIVOS

Dada la relevancia de las habilidades lingüísticas dentro de la actual sociedad de la información y la comunicación, la escuela adquiere un protagonismo y responsabilidades especiales. Resultan, por tanto, necesarios programas que mejoren la competencia comunicativa de nuestros alumnos y que mejor momento que durante su escolarización en el primer ciclo de primaria ya que esta etapa es en la que se pueden lograr grandes avances no sólo por lo que respecta a la detección de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura sino para poder realizar una intervención educativa temprana que evite que los sujetos con dichas dificultades se vean limitados en sus progresos académicos.

Para responder a este conjunto de necesidades constatadas, se han considerado necesario establecer unos objetivos que respondan a la situación actual de las aulas del primer ciclo valorando en qué se puede mejorar desde el punto de vista del docente. Estos objetivos son:

- Analizar los procedimientos de identificación y evaluación de las dificultades de adquisición de la lectoescritura potencialmente utilizables dentro del aula.
- Analizar y revisar las estrategias de intervención de los alumnos con dificultades en la adquisición de la lectoescritura en el entorno de aula.
- Organizar y estructurar un conjunto de estrategias de intervención orientadas al entrenamiento en las habilidades lingüísticas más directamente relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura.
- Diseñar actividades que mejoren la competencia lingüística.
- Mejorar su conciencia fonológica.

3. JUSTIFICACIÓN. RELEVANCIA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

El aprendizaje de la lectura y la escritura representa una de las tareas más complejas a las que debe enfrentarse el niño o niña en sus primeros años de vida escolar, es decir entre los tres y siete años. A pesar de esta dificultad muchos consiguen adquirir estos aprendizajes con éxito pero algunos alumnos muestran dificultades a pesar de una normal dotación intelectual y no presentar otras limitaciones que pudieran justificar esas dificultades.

En este contexto se hace fundamental la labor del docente de infantil y, especialmente del primer ciclo a la hora de prevenir, detectar y corregir con prontitud estas dificultades para que el niño no acabe perdiéndose durante el proceso de aprendizaje.

Disponer de la formación necesaria, herramientas y recursos que favorezcan la buena marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje además de una buena capacidad de reflexión, investigación, análisis y planificación adquiere especial relevancia dentro de las competencias profesionales del maestro.

3.1 Competencias a considerar.

El objetivo fundamental del título de Maestro en Educación Primaria es formar profesionales con capacidad para la atención educativa y para la elaboración o seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo.

Entre las competencias que deben asumir estos maestros encontramos las referentes al diseño, planificación, adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje además de reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. En este sentido, el tema objeto de este trabajo pretende dar respuesta educativa a éstas con la intención de mejorar la práctica docente partiendo de una reflexión crítica y planificada.

Entre las competencias generales del título de Graduado en Maestro de Educación Primaria se encuentran las orientadas a desarrollar habilidades que nos permitan analizar críticamente y argumentar las decisiones tomadas dentro del contexto educativo para resolver las dificultades que puedan ir surgiendo. Esta competencia se ve reflejada en este trabajo puesto que parte de la idea de que, a partir del análisis y la observación dentro de su aula, el maestro tutor debe desarrollar y mejorar su planificación docente.

Entre las competencias específicas destacan los objetivos relativos a la identificación de problemas de aprendizaje así como los dirigidos a conocer y reflexionar sobre los problemas que plantea la heterogeneidad de las aulas así como la planificación de prácticas, medidas, programas

y acciones que faciliten la atención a la diversidad. El maestro de primaria debe disponer de las herramientas e instrumentos necesarios para identificar y corregir las dificultades que surjan en su práctica docente, y ese es uno de los principales objetivos de este trabajo.

Además se ha de valorar la capacidad de identificar y utilizar los distintos métodos y estrategias de investigación así como su contribución a la mejora de la acción educativa. Algunos de estos estudios e investigaciones se recogen en este trabajo con la finalidad de comprender mejor los procesos de lectoescritura y sus implicaciones en la enseñanza.

Este estudio pretende ser una ayuda en la enseñanza del lenguaje, visto como una herramienta de comunicación y comprensión de la realidad y que se apoya en el desarrollo de unas habilidades y estrategias que favorecerán la adquisición correcta de la lectoescritura teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que pueden aparecer en este ciclo.

3.2 Área de lengua castellana y literatura

La Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación fija que las enseñanzas mínimas que deben constituir los aspectos básicos del currículo junto con el Decreto 40/2007, 3 de mayo, de la Comunidad de Castilla y León, que se encarga de establecer los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

El Artículo 2 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre referente al currículo de la educación primaria establece que “la finalidad de la educación primaria es proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal, adquirir habilidades y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido crítico, la creatividad y la afectividad”.

Se incorporan así las competencias básicas dentro del currículo escolar junto con los contenidos para lograr de esta forma un aprendizaje eficaz y de una educación integral. Estas competencias no se relacionan con áreas determinadas sino que se alcanzan como consecuencia del trabajo integrador de todas ellas en las distintas áreas del currículo.

Dentro de sus áreas de conocimiento se encuentra el área objeto de este trabajo, el área de Lengua y Literatura. Como nos indica la normativa referida, “la lengua es el principal vehículo de comunicación y un medio de transmitir cultura. Es una de las primera necesidades que experimenta el ser humano (...) estructura y configura el pensamiento y la inteligencia”. A partir de este concepto de lo que es la lengua y su relevancia se articula el currículo en torno a su función social en diferentes contextos comunicativos. Para ello se establecen unos bloques de contenido que intentan dar respuesta a los principales objetivos que se persiguen. Estos bloques se refieren a las habilidades lingüísticas antes mencionadas (escuchar, hablar, leer y escribir). Como

establece esta ley, “el eje de la educación lingüística debe estar encaminado al desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral y escrita en diferentes contextos sociales significativos así como en el ámbito de la educación literaria”.

Resumiendo los principales objetivos marcados para el primer ciclo, se observa que se hace especial hincapié en el uso eficaz de la lengua y sus normas de uso adaptadas a diferentes intenciones comunicativas.

Por otro lado, entre los criterios de evaluación se pretende que el alumno participe en diversos intercambios orales y escritos teniendo en cuenta su capacidad para expresarse de forma clara y atendiendo al tipo de información o texto atendiendo también a su capacidad para realizar inferencias para una mejor comprensión, planificando, revisando sus producciones orales y escritas sin olvidarse de cuidar la corrección ortográfica y gramatical. El alumno debe ser capaz de reflexionar sobre el efecto que producen los cambios de orden, supresiones, segmentaciones, etc. en enunciados y textos con la intención de identificar aquellas dificultades que pudiesen surgir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, es decir, desarrollar su conciencia fonológica para prevenir y corregir las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, uno de los principales objetivos de este trabajo de fin de grado, para lo cual se realiza una propuesta de intervención práctica en el aula de primer ciclo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Algunos trabajos de investigación indican la existencia de una tasa de incidencia de los trastornos de aprendizaje en el ámbito escolar que se encontraría entre el 5 al 10% (Flynn y Rahbar, 1994) llegando otros trabajos a proponer una tasa del 17'5 % (Katusic, Colligan, Barbaresi, Schaid, Jacobsen, 2001). Una distribución propuesta (Málaga, Arias J, (2010) de las diferentes dificultades de aprendizaje es la siguiente:

- Dislexia: prevalencia entre el 5-10%. Problemas para la lectura y la escritura. (Trastorno de la lecto-escritura)
- Discalculia: prevalencia entre el 4-6%. Problemas para la adquisición de conceptos numéricos y la aritmética.
- Trastorno del aprendizaje no verbal. Problemas de coordinación, motricidad fina, aprendizaje y socialización, con una importante diferencia entre las capacidades verbales (respetadas) y las no verbales (alteradas).
- TDA-H: Trastorno por déficit 4-10%. Problemas atencionales y/o de impulsividad e hiperactividad, de atención con/sin hiperactividad). Alteración de las funciones ejecutivas.

Según Sans (2012):

“La dislexia es el trastorno del aprendizaje más prevalente y mejor estudiado. Los estudios de prevalencia de distintos países dan unas cifras de entre un 5 y un 17% de la población. Los estudios poblacionales no muestran diferencias en la prevalencia según el género. La dislexia es un trastorno con una fuerte carga hereditaria. El 40% de los hermanos y entre un 30 y 50% de los progenitores de los niños disléxicos también presentaron el trastorno. Los padres a menudo se sienten identificados con las dificultades que presenta su hijo aunque nunca hayan sido diagnosticados”.

Otros estudios llevados a cabo por Jiménez (2009) parecen indicar que no existen un criterio común para establecer numéricamente el número de casos de niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura como así parece confirmarlo también otro estudio realizado por Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao (2011) mostrando grandes diferencias al no mantener los mismos criterios de evaluación y aplicándose a grupos escolares muy diversos.

4.1 El proceso lector

Caracterizar el proceso lector no es un tarea fácil como se desprende de la existencia de una abundante literatura en torno a ese propósito. La mayor discrepancia se presenta en que mientras para unos leer es solo interpretar textos, para otros, el reconocimiento de la palabra y sus componentes permiten desarrollar las habilidades necesarias para su posterior automatización.

Ambas posturas encuentran un punto de confluencia en los trabajos de Clemente (2001) cuando afirma que “leer significa captar el significado de un texto escrito, pero para llegar a este nivel hace necesaria la superación de una serie de requisitos que son de carácter muy primario, pero esenciales en la comprensión de textos”. Es lógico deducir de esta afirmación que cuanto más rápido identifiquemos los elementos que conforman un texto más fácil y rápido será su comprensión.

Autores como Adam y Starr (1982), entienden la lectura como la capacidad de comprender un texto escrito. En su concepción tradicional, el proceso lector consistía en descifrar los signos, oralizarlos y atribuir significados con el fin de lograr un significado global.

Según Isabel Solé (1992):

“es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.”

Pero antes de someter un texto al análisis de su significado por parte del lector, éste debe pasar por un proceso de aprendizaje previo que es imprescindible para descifrar los contenidos incluidos en un texto y que debe ser previamente descrito.

Cuando enseñamos a leer en un sistema alfabético como el que nosotros nos desenvolvemos, debemos tener en cuenta las dos vertientes que caracterizan dicho sistema: su representación fonológica y su carácter ortográfico. Desde la perspectiva psicolingüística, cuando leemos utilizamos dos vías o estrategias de acceso (Coltheart, 1978). La primera, la ruta visual o directa (léxica) se sirve del reconocimiento de una palabra por selección de claves visuales. Sirve cuando las palabras son familiares para el lector o de uso muy frecuente. La segunda ruta, fonológica o indirecta (subléxica), implica el acceso al léxico asociando los grafemas con sus fonemas. Se reconocen las palabras por su estructura fonémica. Y se usa cuando las palabras son poco

conocidas o desconocidas y, por tanto, desde los inicios del aprendizaje de la lectura. Los buenos lectores utilizan ambas vías de forma complementaria y este modelo permite en muchos casos diferenciar entre niños disléxicos y niños con retraso lector puesto que con frecuencia los disléxicos fallan en alguna de las vías o rutas. Este enfoque psicolingüístico de la existencia de dos rutas en el proceso lector presenta una estrecha relación con una competencia lingüística conocida con la expresión de conciencia fonológica y que se entiende como un conocimiento metalingüístico que permite manipular explícitamente los fonemas de la lengua. La conciencia fonológica está relacionada con un buen nivel lector (Cuetos, 2011).

La adquisición de la conciencia fonológica se apoya y refuerza con el entrenamiento. Es el maestro quien a través de la práctica debe desarrollar esta capacidad. Estas tareas deben formar parte de la programación e integrarse en esta a través de tareas contextualizadas dentro de un plan de trabajo motivador.

Un tema prioritario dentro de los estudios llevados a cabo por la psicolingüística ha sido identificar qué procesos están implicados en la lectura y qué habilidades son necesarias para aprender a leer. De esta forma se establece un modelo teórico que permite diseñar estrategias para prevenir o corregir posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Además de los procesos antes mencionados de acceso al léxico, debemos diferenciar entre los que están implicados en el reconocimiento de la palabra escrita y, los que se refieren a la comprensión lectora. Estos últimos no van a ser objeto de estudio en este trabajo

4.1.1 Procesos implicados

Según Solé (1992), la lectura es un proceso muy complejo que implica muchas funciones cognitivas y sensoriales, las cuales incluyen:

- La atención y concentración: permiten la entrada de información en la conciencia. Esta debe ser sostenida, concentrada y selectiva.
- La conciencia fonológica: capacidad para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre los fonemas, sílabas, palabras o rimas. Investigaciones recientes demuestran que la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición de la lectoescritura.
- La conciencia ortográfica: capacidad para aplicar las reglas ortográficas con corrección.
- La conciencia de las palabras: capacidad para dividir las oraciones o frases en palabras, separarlas de sus referentes, apreciar chistes que implican ambigüedad léxica, equiparar unas palabras con otras, reconocer sinónimos y antónimos, y sustituir palabras.

- La conciencia de la forma o semántica o sintáctica: capacidad para detectar la ambigüedad estructural en las oraciones, corregir las incorrecciones en el orden de palabras y completar oraciones cuando falten palabras.
- La decodificación rápida: capacidad para reconocer de manera rápida y automática las palabras. Permite que el lector procese la información con rapidez.
- La comprensión verbal y la conciencia pragmática: necesarias para comprender las palabras y su orden, habilidades cruciales para la lectura. La conciencia pragmática incluye la capacidad para detectar las inconsistencias entre oraciones, reconocer los aspectos inadecuados del mensaje, comprender y reparar los fallos de comunicación y ser consciente del mensaje total.
- La inteligencia general: asociada con la capacidad general para la lectura.

La conciencia fonológica y la conciencia de las palabras se desarrollan en las primeras etapas de la lectura mientras que la conciencia sintáctica y la conciencia pragmática en etapas posteriores.

Según Cuetos (2000) se distinguen cuatro módulos o procesos que, a su vez, se componen de otros subprocesos. Son:

- Procesos de identificación de letras: se activa en cuanto una palabra aparece ante nosotros. Los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística.
- Reconocimiento de palabras: significa descifrar el significado de ese grupo de letras, es decir, encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza estos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.
- Procesamiento sintáctico: las palabras aisladas permiten acceder al significado almacenado en nuestra memoria pero no transmiten mensajes, para ello necesitamos estructuras superiores como son las frases o enunciados. Para poder determinar qué papel juega cada palabra dentro de la oración se echa mano de las estrategias de procesamiento sintáctico, es decir, los conocimientos sobre cómo se asignan esas etiquetas sintácticas.

- Procesamiento semántico: consiste en extraer el significado e integrarlo junto al resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información.

4.1.2 ¿Cómo enseñamos a leer?

El objetivo de la enseñanza de la lectura es que los niños desarrollen el sistema lector de forma rápida y eficaz. Los primeros esfuerzos para adquirir la lectura se centran en los procesos de decodificación, es decir, la identificación de las palabras a través de la relación grafema- fonema. Después ya se pasa a los procesos superiores como la comprensión de textos.

Antes de describir los métodos más empleados en la enseñanza de la lectura, se deben tener en cuenta los requisitos necesarios para poder aprender a leer.

Hasta ahora se había mantenido el concepto de madurez como indicador para poder iniciar el aprendizaje lector. Coltheart (1979), critica este concepto de madurez porque no es una destreza natural si no que la lectura se aprende tras un proceso de enseñanza sistemática. Para este autor, tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos favorecerán este aprendizaje. Por lo tanto, la pregunta no es a qué edad se debe iniciar la enseñanza de la lectura si no que capacidades conviene que el niño posea.

Siguiendo a Cuetos (2011), el proceso que más importancia tiene es el reconocimiento de palabras y dentro de éste, el mecanismo de conversión grafema- fonema. También debe poseer cierto grado de desarrollo de lenguaje oral y un sistema cognitivo suficientemente desarrollado para poder comprender el mensaje y realizar las inferencias necesarias.

Para este autor, los requisitos más importantes son la segmentación fonológica, los factores lingüísticos y los factores cognitivos con sus principales componentes (memoria operativa, memoria conceptual y rapidez de denominación).

En cuanto a los métodos de enseñanza, aunque existe gran variedad, los podemos describir:

- a) Los métodos sintéticos: comienzan con unidades subléxicas para terminar con palabras. Entre ellos encontramos el método alfabético (enseña las letras por sus nombres), el método silábico (enseña las sílabas) y el método fonético (enseña los sonidos correspondientes a cada letra).
- b) Los métodos analíticos o globales: comienzan por frases o palabras y terminan con las letras.
- c) El método mixto: mezcla los dos anteriores.

El método global no resulta realmente efectivo puesto que es prácticamente imposible aprenderse todas las palabras globalmente. Mientras el silábico o el alfabético presentan dificultades también a la hora de relacionar grafema y fonema. El método fonético requiere solo el aprendizaje de esas

reglas de conversión resultando el más ventajoso ya que con la pronunciación ya son capaces de leer otras palabras desconocidas.

El sistema ortográfico variará en qué medida un sistema de enseñanza resulta más efectivo que otro. En sistemas transparentes como el español cuyos fonemas y grafemas tienen una correspondencia el método fonético resulta más aconsejable, puesto que está perfectamente reglado.

Cuetos (2011) propone cuales deben ser las fases para enseñar a leer en castellano:

- Enseñar de manera global algunas palabras para que el niño entienda el objetivo de la lectura.
- A través del método fonético enseñar las reglas grafema- fonema siguiendo un orden desde los sonidos más sencillos como son las vocales y a partir de ahí, según las características de cada sonido, ir ampliando.
- Esas reglas de conversión se deben automatizar a través de diferentes actividades.
- Además se deben enseñar las claves del procesamiento sintáctico para mejorar su comprensión, en especial, los signos de puntuación.
- Se deben desarrollar las destrezas de comprensión de textos y realización de inferencias.

El autor aconseja trabajar varios procesos paralelamente aunque cierto tipo de textos deban esperar a que el niño domine los procesos básicos o desarrollo su sistema cognitivo.

4.2 El proceso de escritura

La escritura es un sistema comunicativo complejo. Aunque suele ir relacionado con la adquisición de la lectura y se trabajan simultáneamente desde el aula, la enseñanza de la escritura requiere de un proceso de instrucción bien planificado. Éste es un código específico que requiere unas habilidades y estrategias y cuyo dominio amplía y mejora la competencia lingüística.

Además, es una actividad que conlleva la puesta en marcha de varios procesos a la vez y éstos varían en función del propósito o intención comunicativa, es decir, si se trata de una escritura reproductiva o productiva.

Para autores como Luria (1983), al aprendizaje de la escritura empieza incluso antes de que el niño se ponga formalmente a escribir, es decir en el momento del garabateo. Este sistema de preescritura resulta necesario puesto que le ayuda a comprender la *función simbólica* de lenguaje. Si en algo las investigaciones parecen ponerse de acuerdo hoy en día es que el requisito claro para

poder aprender a escribir es el de *segmentación fonológica*, es decir, debe saber que las palabras se dividen en sonidos más simples además de aprender a segmentar en sílabas. Hasta que no tenga asimilada esta compleja tarea el aprendizaje de la escritura no tendrá garantías de producirse con éxito.

Siguiendo las teorías de Cuetos, hay otras capacidades cognitivas y lingüísticas que influyen en este aprendizaje. Se detallan a continuación:

- Información conceptual. Es necesario poseer información sobre ese tema además de un esquema de producción adecuado para esa exposición.
- Capacidad de memoria operativa. Las palabras necesarias para esa producción se almacenan en la memoria hasta realizar los ejercicios motores encargados de representarlas gráficamente.
- Vocabulario. Cuantas más representaciones del léxico tenga, más fácil le resultará utilizar la vía subléxica.
- Coordinación visomotora. El niño necesita tener desarrollada la psicomotricidad fina y la coordinación visomotora para poder dirigir sin dificultad sus esfuerzos a otros procesos superiores.

Centrándonos en el proceso léxico, el modelo más conocido de las etapas en el aprendizaje de la escritura es el propuesto por Uta Frith (1984):

- Primer estadio: el niño aprende a segmentar las palabras en sílabas, después a dividir la sílaba en fonemas, tarea mucho más difícil y en la que algunos niños se quedan estancados siendo diagnosticados como disgráficos o disléxicos ante sus dificultades para leer o escribir.
- Segundo estadio: el niño tiene que conocer la representación gráfica de los fonemas entrando en juego su capacidad memorística. En este estadio se concentra gran parte del trabajo escolar del primer ciclo. Es en este momento en el que puede surgir alguna confusión con algunos grafemas, generalmente con aquellos a los que a un sonido le corresponde más de un grafema.
- Tercer estadio: el niño debe conseguir la representación ortográfica de la palabra, incluso palabras que no ha visto o todavía no ha conseguido almacenar en su léxico. Algunos niños tienen dificultades para saber cuál es la forma correcta, son los llamados disortográficos.

Estudios recientes sugieren que estos estadios no se presentan de una manera rígida si no que el niño puede ir de uno a otro sin haber finalizado el anterior. Resulta muy útil conocer en que

estadio se encuentra cada niño de cara a profundizar o realizar un trabajo específico de prevención de los errores más comunes desde el aula de primero y segundo de primaria.

Según Prado Aragonés, J. (1994), la enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura comprende dos etapas consecutivas. La primera consiste en enseñar a los niños a descifrar el código escrito y representarlo gráficamente, es decir, favorecer el desarrollo de destrezas psicomotoras, cognitivas y lingüísticas adquiriendo la mecánica lectora y posteriormente entrenando la velocidad y comprensión. La segunda etapa consiste en desarrollar y afianzar dichas habilidades lectoescritoras.

Tanto el aprendizaje de las destrezas motoras como de las conceptuales debe estar contemplado por el profesor puesto que el niño en ese proceso encontrará dificultades de tipo motor, ortográfico o de estilo como afirma Ellis (1984) o, de correspondencia fonema- grafema como admite Cuetos (2009).

4.2.1 Procesos implicados

Según Cuetos (2009), en la escritura intervienen tres tipos de procesos:

- Conceptuales: toda composición comienza con una planificación de las ideas o conceptos que se van a transmitir, el mensaje. Este proceso es considerado por autores como Gould y Bois (1978) como el de mayor complejidad cognitiva de los que intervienen en la escritura. Este proceso consta de varias etapas. En la primera se busca la información que se quiere transmitir en la memoria a largo plazo, a continuación se seleccionan los contenidos más relevantes y se organizan en un plan coherente y, por último, se establecen los criterios o preguntas que posteriormente serán utilizados en el proceso de revisión.

- Lingüísticos: hay dos tipos de procesos lingüísticos, los sintácticos y los léxicos. Los sintácticos están destinados a construir las estructuras gramaticales que permitirán expresar el mensaje y los léxicos se encargan de recuperar las palabras que representen ese concepto que queremos expresar.

- Motores: estos transforman mediante movimientos musculares los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

4.2.2 ¿Cómo enseñamos a escribir?

La enseñanza de la escritura no debe limitarse a la mera transmisión de las reglas de conversión fonema-grafema o de las reglas ortográficas si no que debe ampliarse a la enseñanza de distintos tipos de textos según la intención comunicativa o aquellos aspectos estilísticos o de organización textual.

Siguiendo las sugerencias de Fernando Cuetos (2012), se detallan a continuación algunas ideas para mejorar los procesos y subprocesos que intervienen en la escritura:

- Planificación: enseñar este tipo de estrategias puede resultar muy útil en el aula puesto que los niños no son conscientes en sus primeros escritos de la necesidad de organizar sus ideas, ellos se ponen a escribir de inmediato sobre el tema sin tener en cuenta si la información que están transmitiendo es la correcta para el lector o el texto cuenta con las características textuales para su intención comunicativa. Enseñar de manera explícita estas estrategias favorecerá su proceso de escritura.
- Generar ideas: para los niños resulta dificultoso extraer de su memoria ideas para plasmar en un texto escrito. Para poder ayudarles en esta complicada tarea precisarán de una ayuda que consiste en algo tan sencillo como sugerirles expresiones de cara a la cohesión textual como en primer lugar, después, entonces... además de ayudarles a organizar el contenido del tema con preguntas sencillas como ¿qué pasó?, ¿dónde ocurrió? ¿a quién?...
- Organizar las ideas: una vez que han conseguido recopilar ideas para generar el texto deben ponerlas en orden, seleccionar aquellas más importantes y ordenarlas. Este subproceso les supone un gran esfuerzo puesto que en este ciclo la atención puede recaer en detalles que a nuestros ojos resultan menos significativos. Resulta imprescindible que les enseñemos a identificar la idea principal y construir el texto a partir de ésta sin olvidar marcar un orden temporal o espacial.
- Estructurar la información en función de los objetivos: en estas edades los niños no tienen en cuenta al lector, ellos se limitan a escribir ideas nuevas sin tener en cuenta si el texto será comprensible para quien va dirigido, dan por supuesto las informaciones que a ellos les parecen obvias. Para mejorar este subproceso pueden redactar ideas sencillas con ejemplos pensando en posibles lectores e incluir distintas intenciones como convencer, informar, etc.
- Construcción de la estructura sintáctica: cuando se expone a un niño ante la tarea de escribir en los primeros cursos escolares estos se caracterizan por frases yuxtapuestas como sucede en su expresión oral. Pero en el escrito el niño debe concienciarse que tiene que ir más allá construyendo oraciones gramaticalmente correctas dominando las sintaxis así como los signos de puntuación. En los primeros niveles es una tarea lenta pero irá adquiriendo velocidad a medida que vaya avanzando a ciclos superiores. Imprescindible resulta también en esta etapa realizar ejercicios de segmentación puesto que el paso del oral al escrito puede resultarles difícil a la hora de separar las palabras en una oración.

- Procesos léxicos: mediante ayudas gráficas se debe enseñar en este periodo las reglas de conversión de fonema a grafema y la ortografía de palabras irregulares para que el alumno proceda a su retención en la memoria.
- Procesos motores: es importante que el niño en esta etapa sepa representar y seleccionar el alógrafo correcto (cada una de las distintas representaciones de un grafema) en cada situación además de automatizar los movimientos motores que le permiten escribir con un ritmo y calidad apropiados a su edad.

4.3 Dificultades de aprendizaje

En el primer ciclo de primaria los errores y dificultades en la adquisición de los distintos aprendizajes forman parte del propio proceso. Poco a poco y, a través de las distintas actividades de refuerzo consiguen corregir esos errores de lectura, escritura o cálculo. El error forma parte del aprendizaje, aprendemos por ensayo, error y acierto.

Pero en algunas ocasiones algunos alumnos no consiguen corregir esos errores a pesar de las distintas actividades llevadas a cabo en el aula y es aquí donde pueden comenzar a observarse alumnos con dificultades de aprendizaje.

4.3.1 Habilidades básicas y estrategias de aprendizaje

Para que un alumno consiga un aprendizaje eficaz en las diferentes áreas del currículo debe desarrollar habilidades básicas indispensables para llevar a cabo esta tarea con éxito. Vallés (2011), propone que estas son:

- La atención: proceso que permite la entrada de información a través de imágenes, sonidos, palabras en la conciencia. La atención debe ser sostenida, concentrada y selectiva. Esta se relaciona además con tres aspectos que son la calidad de los estímulos, las condiciones personales del alumno y el interés o motivación que le provoque el aprendizaje.
- La memoria: proceso por el que retenemos o almacenamos la información que recibimos a través de nuestros sentidos, con el fin de recordarla después, cuando la necesitemos. Esta puede ser comprensiva o automática. Además hay distintas modalidades que son memoria auditiva, memoria visual, memoria motriz. La memoria involucra dos procesos que son memorización o almacenamiento y evocación o recuerdo que se llevan a cabo en la memoria de trabajo (comprensión) o memoria a largo plazo (almacenamiento). Distintos factores afectan a la memoria comprensiva y son la calidad de la información, el

interés por los contenidos, el nivel de competencia del alumno o el nivel de dificultad de la tarea.

- El razonamiento: capacidad para establecer relaciones entre diferentes elementos de la realidad y los conocimientos que se han adquirido, con el fin de obtener conclusiones lógicas, razonables. La capacidad de razonar se desarrolla aprendiendo a analizar, comparar, clasificar, secuenciar.... El razonamiento puede ser inductivo (conclusiones generales) o deductivo (conclusiones concretas) según el proceso mental que siga.

El docente del primer ciclo debe tener en cuenta la necesidad de desarrollar estas habilidades a través de distintas actividades y estrategias para lograr una mejora y, así también prevenir posteriores dificultades de aprendizaje.

Los procesos básicos de aprendizaje no deben ser confundidos con las estrategias de aprendizaje que serán expuestas a continuación. Las estrategias deben facilitar estos procesos que son, según Beltrán (1993) sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer o generalización y evaluación. Cada uno de estos procesos contará con estrategias específicas de las cuales dependerá el éxito o el fracaso del aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se definen como habilidades que el sujeto pone en marcha para asimilar una información, almacenarla y recuperarla cuando le sea necesaria. En este sentido, trabajar las estrategias desde el aula favorecerá y facilitará este proceso. De hecho, carecer de estrategias resulta ser en muchos casos el inicio de las dificultades escolares.

Hay diferentes programas que entrenan las estrategias de aprendizaje pero cada tutor debe saber qué es lo que mejor puede funcionar en su aula.

Las más efectivas pueden ser:

- Estrategias de ensayo: implica la repetición activa de los contenidos como repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, subrayar....
- Estrategias de elaboración: implica hacer conexiones entre lo nuevo y lo conocido a través de parafraseando, resumiendo, relacionando....
- Estrategias de organización: a través del resumen, el subrayado, mapa conceptual, esquemas...
- Estrategias de control de la comprensión: son las estrategias ligadas a la metacognición.

- Estrategias de planificación: los alumnos dirigen y controlan su conducta para ello deben saber seleccionar los conocimientos previos, descomponer la tarea en pasos, organizar el tiempo y los recursos de los que disponen....
- Estrategias de supervisión: capacidad que el alumno tiene para rectificar aquello que no le resulte adecuado.
- Estrategias de evaluación: para valorar su actuación durante el proceso.
- Estrategias de apoyo o afectivas cuyo objetivo es mantener la motivación, atención, y concentración

4.3.2 Concepto de dificultades de aprendizaje

Diversos autores han planteado esta cuestión sin llegar a un consenso en la definición. Son muchas y variadas las definiciones sobre dificultades de aprendizaje. Pero se hace necesario diferenciar entre sujetos que tienen dificultades de aprendizaje por retraso mental o un bajo coeficiente intelectual de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje teniendo un coeficiente intelectual dentro de la norma o considerado dentro de la media.

Uno de los primeros en definir este concepto fue Kirk (1962), para quien la expresión dificultades de aprendizaje se refería a niños que presentan trastornos en el desarrollo del lenguaje, habla y habilidades de comunicación necesarias para la interacción social. En este grupo no incluía niños con déficit sensorial o retraso mental.

Otra definición posterior es la propuesta por el Comité Nacional de Dificultades de Aprendizaje (1981) para quienes dicha expresión se refiere a un grupo heterogéneo de desordenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y el uso de la audición, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente debidos a una disfunción en el sistema nervioso central.

Según Hammill (1990), tras analizar las más importantes, llega a la conclusión de que el término se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos y que las dificultades tienen que ver con la adquisición y el uso de la recepción, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Además afirma que son dificultades extrínsecas al individuo y que estas se deben a una disfunción en el sistema nervioso central.

Muchos han sido las propuestas que se han ido sumando para definir el concepto de dificultades de aprendizaje. Como reconoce González Valenzuela (2012) hay diferentes maneras de conceptualizar las DA, las basadas en modelos de proceso de toma de decisiones y las basadas en

modelos basados en la respuesta a la intervención. Lo que sí que parece difícil es llegar al consenso entre investigadores y profesionales puesto que no se ponen de acuerdo para establecer criterios comunes de identificación.

4.3.3 Tipología

Existen diferentes propuestas para clasificar las dificultades de aprendizaje.

Kirk y Chaflant (1984) proponen la siguiente clasificación:

DA Evolutivas	Primarias	Atención Memoria Percepción
	Secundarias	Pensamiento Lenguaje oral
DA Académicas	Lectura Escritura Deletreo y expresión escrita Aritmética	

Como podemos observar, las evolutivas se caracterizan por presentar deficiencias en los procesos psicológicos básicos y las académicas, hacen referencia a dificultades específicas en las áreas instrumentales.

Otra clasificación que ha tenido grandes repercusiones en la práctica educativa es la propuesta por Padget (1998) no sólo por la identificación de cada uno de los tipos de DA sino por los síntomas asociados que reconoce:

	<i>Lenguaje</i>	<i>Lectura</i>	<i>Matemáticas</i>
<i>Capacidades generales</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Media en CI -Relativa capacidad de cálculo, identificación de palabras y deletreo 	<ul style="list-style-type: none"> -Media en CI verbal y manipulativo -Media expresión verbal razonamiento matemático -Relativa capacidad en cálculo 	<ul style="list-style-type: none"> -Media en CI verbal y en comprensión auditiva, expresión verbal, identificación de palabras y comprensión lectora
<i>Síntomas fundamentales</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad en vocabulario y sintaxis en el habla y la escucha 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad en lectura y deletreo de palabras 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad en el cálculo y comprensión y resolución de problemas -Dificultad en escritura legible
<i>Déficits en el procesamiento</i>		<ul style="list-style-type: none"> -Pobre consciencia fonológica y codificación 	<ul style="list-style-type: none"> -Pobre análisis visoespacial y razonamiento
<i>Síntomas secundarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas en lectura comprensiva, en la expresión escrita y en razonamiento matemático. -Relativa capacidad en la identificación de palabras, en la ortografía y el cálculo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas de comprensión lectora, expresión escrita y en memorización de hechos numéricos 	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas en expresión escrita

Se pueden encontrar numerosas clasificaciones puesto que estas han constituido fuente de estudio de un sinnúmero de investigaciones. Aquí hemos nombrado estas dos propuestas puesto que representan una idea clara de nuestro objeto de estudio.

4.3.4 Dificultades de aprendizaje en lectura

Antes de abordar el tema de las dificultades en lectoescritura debemos diferenciar entre dislexia y retraso lector. Se dice que un niño tiene dislexia cuando a pesar de tener un desarrollo intelectual adecuado presenta dificultades a la hora de aprender a leer. Por otro lado, el retraso lector se explica por factores psicológicos o ambientales, es decir causas extrínsecas.

- **Dislexia:** trastorno que presentan algunas personas y dificulta su acceso a la lectura debido al mal funcionamiento de alguno de los procesos que intervienen en la misma y obedecería según algunos autores a algún tipo de disfunción cerebral. La dislexia se ha categorizado en dos tipos, aunque la única que tiene cabida dentro como trastorno de aprendizaje es la evolutiva puesto que la adquirida supone una lesión y eso no es un trastorno de aprendizaje propiamente dicho.
 - **Dislexia evolutiva:** bajo este trastorno se agrupan aquellos niños que sin razón aparente presentan dificultades en lectura. Estos niños no suelen presentar dificultades en otras áreas además de contar con una capacidad intelectual dentro de la media. Los últimos estudios ya definen este tipo de dislexia como un trastorno de origen neurobiológico. Existen similitudes entre algunos tipos de dislexias adquiridas y evolutivas pero no se pueden confirmar como categorías paralelas aunque sí reconocer cierta similitud entre sus dificultades o el tipo de errores cometidos durante la lectura. Los estudios más recientes parecen confirmar que los niños que presentan dislexia siguen un proceso de aprendizaje de la lectura igual al de los niños normales pero bastante más lento. Para ellos el aprendizaje del código resulta difícil y deben invertir mucho esfuerzo. En la mayoría de casos presentan dificultades en las dos vías, léxica y subléxica. Además de que sus avances les lleva más tiempo, se deriva también la dificultad para acceder al léxico fonológico, resultando su velocidad de nombramiento más lenta.

Señalar que la comprensión de textos también presenta dificultades a muchas personas. A pesar de ser capaces de leer técnicamente son incapaces de extraer el mensaje de lo leído e integrarlo en su memoria. El caso extremo se conoce como hiperlexia, ya que a pesar de una buena decodificación manifiesta una deficiente comprensión. Son personas que presentan capacidades intelectuales bajas.

Encontramos también niños que van mal en todas las áreas por esas dificultades en lectura y que manifiestan problemas tanto en la mecánica lectora como en la comprensión, es la llamada variedad de jardín. La primera causa en esta dificultad puede ser a nivel sintáctico pero los estudios demuestran que existen otras causas como una baja capacidad de memoria operativa o en la automatización de las reglas grafema-fonema. Además de estos trastornos, algunos niños pueden encontrar dificultades a la hora de extraer ideas, el niño no es capaz de hacerse una representación global del texto. En algunos casos podemos ver que los niños que presentan estas dificultades de comprensión pertenecen a ambientes sociofamiliares más desfavorecidos siendo sus conocimientos generales insuficientes para poder acceder al significado de un texto. Otras causas pueden ser la incapacidad para realizar inferencias, el tipo de texto a leer o el uso de estrategias metacognitivas que favorezcan esa comprensión.

- Retraso lector: al igual que los niños disléxicos estos presentan un ritmo de aprendizaje más lento además de tener dificultades en las demás áreas de forma bastante común. Suelen presentar el mismo tipo de errores en lectura y conviene estar alerta puesto que sus fallos radican en el que alguno de los procesos de lectura no está funcionando correctamente.

4.3.5 Dificultades de aprendizaje en escritura

- Disgrafía
 - Disgrafía evolutiva: trastornos que presentan algunos niños en el proceso de aprendizaje de la escritura sin ninguna razón aparente. De hecho, otras habilidades de aprendizaje no se ven afectadas. A estos niños les cuesta recuperar la forma ortográfica de la palabra. Podríamos diferenciar entre disgráficos fonológico si la causa es que no ha aprendido correctamente la correspondencia fonema- grafema o disgráfico superficial si la dificultad surge en la vía ortográfica. Lo normal es que la dificultad se encuentre en ambas vías, por eso los niños disgráficos confunden grafemas y cometen numerosas faltas de ortografía.
 - Escritura en espejo: hasta ahora las explicaciones a este trastorno apuntaban a dificultades en la lateralidad, esquema corporal... puesto que investigaciones realizadas posteriormente (Miles y Ellis, 1981) han demostrado que esta inversión de rasgos se produce porque el sujeto no

tiene toda la información, es decir, no tiene una buena representación de los signos.

- Retraso en la escritura: algunos niños, sin ser disgráficos, pueden presentar dificultad en el funcionamiento de algunos de los procesos implicado en la escritura. Siguiendo a Cuetos (2012), los problemas pueden surgir en la planificación de la tarea, la construcción sintáctica a la hora de expresarse, las dificultades en el léxico, bien por ser reducido bien por no poder acceder a él o no conseguir extraer su forma ortográfica, y a los procesos motores referentes al uso de alógrafos, a los patrones motores a la hora de trazar las letras y a la organización general del texto. Generalmente los niños con retraso en escritura suelen corresponder con ambientes familiares y sociales poco enriquecedores o estimulantes.
- Disortografía: podemos encontrar dos tipos de problemas respecto a la escritura. Por un lado, errores en el uso de las reglas ortográficas y por otro, en la ortografía arbitraria. Las causas pueden ser múltiples. Puede ser desconocimiento de las reglas ortográficas, por falta de atención, por escasa memoria visual o porque esa palabra no se encuentra en su léxico o es errónea. Esta última es la causa más frecuente y más difícil de corregir puesto que en su memoria ya esta almacenada equivocadamente. Es por esto necesario evitar que el niño se equivoque para que no asuma representaciones erróneas de las palabras, siendo imprescindible anticiparse y enseñarles antes como se escriben.

4.3.6 Procesos de identificación de los trastornos de aprendizaje de la lectura y de la escritura

Las áreas fundamentales en las que podemos encontrar dificultades de aprendizaje no son sólo la lectura, escritura y cálculo. Son muchos los autores que ha tratado de encontrar un método para identificar las dificultades de aprendizaje y así poder intervenir de manera temprana pero no se ha llegado al consenso ni en establecer una definición común ni en los instrumentos, tests o criterios a utilizar o tener en cuenta. Esto agravado además por la heterogeneidad de los sujetos puesto que cada uno presenta sus propias peculiaridades.

Además son muchos los centros que no disponen de las condiciones adecuadas para llevar a cabo este tipo de intervención o apoyo aunque en este sentido se ha avanzado ya mucho.

Otro factor a tener en cuenta es la formación del profesorado que muchas veces se encuentra muy limitado a la hora de atender a estos alumnos con dificultades desde el aula ordinaria con su grupo.

A la hora de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje el docente debe tener en cuenta tres variables importantes, el estilo de enseñanza, es decir, como presenta los contenidos y cómo

analiza las respuestas del alumno modificando aquello que necesita ser reajustado, la tarea, teniendo en cuenta el canal y modo de entrada y, el estilo de aprendizaje del alumno en cuanto a sus condiciones personales, materiales, organizativas.

A lo largo del primer ciclo son varios los momentos en los que los maestros debemos pararnos a valorar el nivel de competencia lingüística de nuestros alumnos para poder prevenir y corregir problemas posteriores. Esos momentos, cada uno con unos objetivos diferentes son:

- El primer trimestre de primero de primaria con el objetivo de identificar aquellos alumnos que en la etapa de Educación Infantil no han adquirido las habilidades metalingüísticas necesarias. El objetivo es la detección precoz.
- Al acabar este primer curso debemos volver a evaluar para comprobar qué alumnos no han adquirido el conocimiento de las letras y/o la lectura de palabras sencillas.
- El primer trimestre de segundo para poder hacer una evaluación inicial del nivel lectoescritor después del verano y las posibles dificultades que se les plantearán.
- Al acabar el ciclo, tercer trimestre de segundo, el niño debe leer, comprender y escribir textos sencillos con distintas intenciones comunicativas y con cierta exactitud ortográfica y léxica.

Con el objetivo de detectar patrones alterados en lectoescritura realizaríamos las tareas siguientes:

1. Observación naturalista: vemos como el niño se comporta ante las tareas escolares, como trabaja en sus libros, cuadernos.
2. Evaluación de la lectura: a través de la lectura de letras mayúsculas y minúsculas, sílabas directas, indirectas...según el momento escolar, palabras de diferente frecuencia léxica y longitud, pseudopalabras.
3. Evaluación de la escritura: a través de tareas de copia del encerado, dictados, escritura espontánea, observando errores, planificación de ideas, estructura, etc.
4. Análisis cuantitativo: contar el número de errores, el tiempo invertido, interpretar resultados en función de la edad y momento del curso.
5. Análisis cualitativo: observar diferencia entre tareas de lectura de sílabas, de palabras, copia, tipo de errores, ortografía.

Se consideran errores leves de lectura vacilaciones, repeticiones, rectificaciones o silabeo, en cambio, serán considerados graves la no lectura, sustituciones, omisiones, adiciones, rotaciones, inversiones o errores de puntuación, omisión de líneas, puntuación.

En escritura se deben observar sustituciones, rotaciones, uniones, fragmentaciones, omisiones, adiciones, inversiones en la ortografía natural y puntuación, cambios consonánticos(r- rr, j- g, etc.) en la ortografía arbitraria.

Si comprobamos en estas primeras pruebas que pudiesen existir dificultades en casos concretos de niños, valoraríamos de manera individual con otras actividades tipo lectura de sílabas directas e inversas, lectura de pseudopalabras, identificación de letras, sílabas o palabras, decisiones léxicas, observación de la velocidad lectora, ejercicios de segmentación, de ensamblaje de sonidos para formar palabras, de conversión fonema- grafema...

Con el fin de marcar unos criterios claros de cara al trabajo de aula del maestro, podemos establecer diferentes patrones de referencia para cada nivel del primer ciclo y de este modo, disponer de medidas de media de clase en cuanto al número y tipo de errores, velocidad lectora media, etc. resultando muy adecuado guardarlos como un instrumento de evaluación lectoescritora real y eficaz dentro del aula.

A continuación se propone un ejemplo de patrón de referencia aunque, cada maestro puede adaptarlo a las necesidades específicas o al propio contexto de su aula particular. Los objetivos marcados se exponen a continuación:

- Identificar los errores que aparecen en la escritura de todos los alumnos de la clase.
- Valorar si esos errores son graves o leves.
- Identificar y valorar los niveles de comprensión lectora.
- Evaluar la velocidad lectora y la comprensión de los alumnos.
- Revisar el cuaderno para comprobar cómo llevan a cabo las tareas tanto a nivel de organización espacial como distribución de contenidos y tareas.

Alumno:	Edad:
Lectura:	
Velocidad lectora	<p>En primero se considera una media de 60 palabras leídas por minuto.</p> <p>En segundo se amplía a unas 70, 80 palabras por minuto como media.</p>
Entonación	<p>Se presta especial atención a la entonación correcta de signos de interrogación y admiración además de puntos y comas, especialmente en segundo. No debemos olvidar observar la correcta articulación de los fonemas.</p>
Comprensión lectora	<p>A partir de preguntas literales se observan sus respuestas. En segundo ya debe aparecer una cierta capacidad para interpretar el texto sin ser tan literal la respuesta.</p>
Exactitud lectora	<p>Prestar atención especialmente en segundo a los errores cometidos como pueden ser repeticiones, silabeos, sustituciones, omisiones, generalizaciones, invenciones...</p>
Escritura	
Ortografía	<p>Dictado de sílabas</p> <p>Dictado de palabras (ortografía arbitraria y ortografía reglada)</p> <p>Dictado de pseudopalabras</p> <p>Dictado de frases</p> <p>Composición de frases con palabras dadas (frases de una media de cinco palabras en primero y de ocho en segundo). En este apartado se observa la segmentación de las palabras dentro de la frase, la concordancia en género y número en primero, y también la concordancia verbal en segundo además de la construcción sintáctica correcta.</p> <p>Organización de ideas a la hora de extraer la idea principal o resumir un texto.</p> <p>En este apartado debemos tener en cuenta los errores que cometen y hacer un seguimiento de los mismos con la intención de detectar posibles trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura.</p>
Caligrafía	<p>Orden, tamaño de la letra, direccionalidad, limpieza en el trazo.</p>
Vocabulario	<p>Uso y comprensión del vocabulario trabajado en el aula.</p> <p>Empleo de conceptos básicos de tiempo y lugar para secuenciar sus producciones.</p> <p>Capacidad de nombramiento de palabras</p>
Actitud ante la tarea	<p>Participación, interés, atención, uso de estrategias, seguimiento de instrucciones...</p>

El diseño curricular debe estar orientado a prevenir y detectar las posibles dificultades que surjan en el complejo proceso de adquisición de la lectura y la escritura. El maestro debe estar alerta durante todo este proceso puesto que una intervención temprana evitará dificultades a sus alumnos que, si se dejan sin tratar en este ciclo, pueden acabar siendo irreversibles. Además de beneficiar a los alumnos con dificultades servirá como refuerzo al resto de los alumnos de la clase.

5. INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EL AULA

Debemos tener en cuenta una serie de factores de riesgo que pueden aparecer durante la etapa de Educación Infantil y que pueden desembocar en trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura durante la etapa de Educación Primaria. Estos factores a tener en cuenta y que inciden en el desarrollo de la competencia lingüística son:

- Retrasos en el desarrollo de lenguaje, particularmente en el desarrollo fonológico.
- Deficiencias en la articulación o producción del lenguaje oral.
- Retraso en la adquisición de habilidades de conciencia fonológica.
- Deficiencias de vocabulario.
- Retraso en la adquisición de conceptos básicos.
- Retraso en el procesamiento de la información.
- Déficit de la memoria de trabajo y la atención en las tareas escolares.
- Padecimiento fetal durante el embarazo con posibles consecuencias neuropsicológicas.

En este sentido el trabajo de coordinación entre los tutores de infantil y primer ciclo resulta fundamental además de las entrevistas con las familias desde el primer momento que llegan a primaria.

Estos factores de riesgo deben servir como punto de partida a la hora de prevenir posteriores dificultades y a la hora de diseñar un plan de intervención para corregir esas dificultades.

El programa de prevención lo vamos a dividir en tres bloques:

1. Conciencia fonológica
2. Dificultades relacionadas con la lectura
3. Dificultades relacionadas con la escritura

En cada bloque se hace una breve descripción del concepto y a continuación actividades de prevención que van a servir además para poder detectar posibles anomalías en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Partimos de la base de que a estas edades los niños comienzan a ser instruidos en las competencias lectoescrituras y, como hemos mencionado anteriormente, aprenden por ensayo-error- acierto con lo que resultará especialmente eficaz concienciarles desde el primer momento de la necesidad de reflexionar y revisar continuamente sus producciones, tanto escritas como orales. Añadir que además en esta etapa resulta fundamental que el docente preste especial

atención a estas dificultades además de actuar como guía y orientador no solo como un mero transmisor de conceptos, debe prestar una ayuda eficaz a la hora de que los niños comprendan el error para poder prevenirlo posteriormente.

Bloque 1. La conciencia fonológica: fonema, sílaba, palabra, rima.

La conciencia fonológica no se aprende de manera natural sino que hay que llevar a cabo una serie de tareas específicas para poder construirla y estas suelen resultar poco atractivas pero muy necesarias para evitar errores posteriores. Para poder leer y escribir el alumno de forma consciente debe conocer los sonidos y poder convertirlos en grafías.

- A) El fonema: el alumno debe saber integrar fonemas, reconocerlos, aislarlos, contarlos, añadir, sustituir o eliminar fonemas al principio, en el medio o al final de una palabra, invertirlos, compararlos y combinarlos. Para lograr estos objetivos se llevan a cabo actividades tipo decir el sonido que falta, indicar el sonido que oye, contar sonidos, formar palabras a partir de los sonidos escuchados, identificar sonidos al principio, medio o final de una palabra dada, formar nuevas palabras invirtiendo los fonemas, comparar palabras para identificar diferencias y similitudes en sus sonidos, etc.
- B) La sílaba: el alumno debe contar sílabas, identificarlas, enumerar palabras que empiecen por la misma sílaba, unir sílabas para formar palabras, añadir, suprimir, sustituir sílabas en palabras dadas. Las actividades llevadas a cabo para tal fin son del tipo encontrar palabras que empiecen por..., identificar la sílaba ... en una lista de palabras, buscar sílabas iguales en distintas palabras, cambiar sílabas para formar palabras nuevas, etc.
- C) La rima: el alumno del primer ciclo debe reconocer una rima, buscar palabras que rimen con..., localizar sonidos iguales, inventar rimas. Para ello se trabajará la rima desde el aula de una manera lúdica y contextualizada a través de actividades tipo rodear las palabras que riman con..., buscar parejas de palabras que terminen igual, etc.

Bloque 2. Dificultades relacionadas con la lectura.

- A) Exactitud y precisión: los errores más comunes que podemos encontrar al trabajar estos contenidos lectores son la sustitución de fonemas, es decir, cambiar la pronunciación de un fonema por la de otro, la omisión de fonemas, que consiste en omitir la lectura de un fonema en una palabra, la inversión de sílabas, alterando el orden de articulación de los fonemas de una sílaba, la adición de fonemas, sílabas o palabras, o la adivinación, es decir, sustituir una palabra por otra de la misma familia semántica.

Para prevenir estos errores se llevarán a cabo actividades de discriminación visual y/o auditiva de las diferentes grafías o tareas de memoria motriz para que afiance la representación correcta de esas grafías, tareas para mejorar la articulación de los fonemas que les suponen más dificultad, registro de errores, relectura para corregir los fallos cometidos tras la primera lectura, etc.

- B) Velocidad y fluidez: las dificultades más comunes que se encuentran en estas habilidades son silabeos, falta de integración de las diferentes sílabas en una emisión oral fluida, no respetar los signos de puntuación, no siguiendo la entonación marcada con signos de admiración o interrogación, puntos, comas o guiones, las regresiones, que consisten en releer de nuevo trozos del texto, saltarse filas, omitiendo parte de la lectura.

Como prevención o corrección de este tipo de errores se pueden llevar a cabo actividades como reconocimiento visual previo del texto que vamos a leer haciendo especial hincapié en aquello que pudiera plantearle dificultades, marcar en color los signos de puntuación, realizar lecturas simultaneas con el alumno, realizar ejercicios de control para los movimientos oculares, o emplear tarjetas de ocultación para dirigir su atención al renglón adecuado.

Bloque 3. Dificultades relacionadas con la escritura.

- A) Exactitud y precisión: los errores más comunes que encontramos en el primer ciclo son sustitución de grafías, escribir una grafía por otra, omisión de grafías, que dan como resultado pseudopalabras y siendo las que más se omiten n, r, l y s antes de consonante, inversión de sílabas, alterando el orden de las letras en una palabra, separación incorrecta de palabras, fragmentándolas en dos pseudopalabras, o unión incorrecta de palabras, rotaciones, que consiste en sustituir una grafía por otra visualmente semejante.

Las actividades llevadas a cabo para favorecer la prevención y mejora de estas dificultades son del tipo de las sugeridas anteriormente para trabajar la sustitución de fonemas, discriminación visual y auditiva de grafías y sílabas, articulación enfática de los fonemas que presentan mayor dificultad, integración visual de grafías en palabras incompletas, generalizaciones, es decir, buscar palabras que empiecen por..., y diferentes tareas de segmentación para separar correctamente las palabras, dictados o refuerzo oral de las estructuras gramaticales de una frase.

B) Calidad gráfica: entre las dificultades o errores más comunes que se pueden observar se encuentra la falta de destreza de la motricidad fina, la linealidad oscilante, la separación excesiva entre las letras o las palabras, la irregularidad en el tamaño de las letras, o la inclinación excesiva de las letras.

Para corregir y prevenir estos errores resultan muy adecuadas las tareas de coordinación digito- manual, la repetición de trazos para entrenar los movimientos básicos, el uso de cuadernos pautados, la reflexión y corrección por parte del alumno de sus propias dificultades, dictados con apoyos gráficos y luego sin ellos, etc.

Una vez que hemos llevado a cabo tareas de prevención en el desarrollo de la lectura y escritura, con toda probabilidad habremos observado niños y niñas que presentan errores y mayores dificultades que los demás siendo su capacidad intelectual normal. Sobre estos alumnos hay que poner especial interés puesto que pueden estar manifestando algún tipo de dificultad o los primeros síntomas de dislexia evolutiva. Todavía es una edad temprana para poder hacer una valoración exacta puesto que en este momento cuando se están desarrollando todos los procesos psicológicos que intervendrán en la adquisición del lenguaje.

Anteriormente hemos comentado unas pautas de observación y evaluación para el aula del primer ciclo. En el cuadro donde tenemos representado un modelo que puede servirnos como patrón de referencia para detectar las dificultades lectoescritoras del aula vemos reflejados los aspectos más importantes a tener en cuenta en la detección de dificultades. Una vez se hayan detectado los errores de cada alumno trabajamos sobre ello en el aula a través de diferentes fichas que se adapten a sus necesidades. En este sentido, las tareas se llevarán a cabo por todo el grupo puesto que todos pueden beneficiarse de esta *intervención* en el aula ya que les servirá como revisión y refuerzo.

Señalar que desde el aula ordinaria el maestro no debe esperar a que los especialistas traten las dificultades de sus alumnos cuando ya tengan dos años de desfase curricular. Debemos poner todas las herramientas e instrumentos para prevenir y corregir las dificultades desde la atención temprana, cuando los niños se sienten motivados para aprender y no dejarles que se les vayan acumulando las dificultades a la vez que pierden la autoestima.

6. CONCLUSIONES

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado supone, en primer lugar, una toma de conciencia sobre la importancia que en el primer ciclo de Educación Primaria tiene el aprendizaje de la lectoescritura. Para ello es necesario revisar qué procesos intervienen en este aprendizaje y cómo desde el aula podemos contribuir a mejorarlos. En este sentido, este Trabajo pretende ser una guía teórica y práctica que resulte útil y cercana al tutor del primer ciclo.

Ha de señalarse de igual manera la necesidad de concienciar al profesorado en general de la importancia que tiene la detección temprana de los trastornos en la lectura y la escritura puesto que una intervención a tiempo puede evitar y corregir en gran medida dichos trastornos además de prevenir el fracaso escolar en nuestras aulas.

El trabajo planificado de la conciencia fonológica fomentará que nuestros alumnos estén más alerta ante los posibles errores que puedan ir cometiendo a lo largo de este complicado proceso de aprendizaje, con lo cual, mejorará su competencia lingüística. Al mejorar ésta, así lo demostrarán también en el resto de áreas curriculares puesto que facilitará otros aprendizajes.

Por último, señalar el importante papel que juega el tutor del primer ciclo puesto que de su capacidad reflexiva y de una programación basada en las necesidades de su aula dependerá en gran medida la mejora y el éxito en el aprendizaje lectoescritor de sus alumnos. Recordar además que los niños con dificultades en el aprendizaje no son evaluados según la normativa, por los equipos de orientación y atendidos por los profesores de psicología terapéutica si no tienen al menos dos años de desfase curricular. Por lo tanto, cuando llega esta ayuda puede ser ya tarde. Todo el apoyo que puedan recibir antes desde su aula y con su tutor será beneficioso para ellos.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Adam y Starr (1982). La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: McGraw- Hill.
- Arnáiz, P, Castejón, Ruiz y Guirao. Desarrollo de las habilidades fonológicas y su implementación en el acceso inicial a la lecto- escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. Recuperado, 2012, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/infantil/habilidades%20fonol%F3gicas.pdf>
- Cuetos Vega, F. (2012). Psicología de la lectura. (8ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos Vega, F. (2009). Psicología de la escritura. (8ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Ramos, J.L. y Ruano, E., (Ed.). (2002). Evaluación de los procesos de escritura (PROESC). Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B; Ruano, E. y Arribas, D; (2007). Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada (PROLEC-R). Madrid: TEA Ediciones.
- Fons, M. Leer y escribir. 10 ideas clave para los primeros pasos. Recuperado, 2010, http://docentes.leer.es/files/2010/01/art_prof_ei_ep_leeryescribir10ideas_montsefons.pdf
- Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36:69-81.
- González Valenzuela, M.J; (Coord); (2012). Prevención de las dificultades de aprendizaje. Madrid. Pirámide.
- Jiménez González, J. E., & Artiles Hernández, C. (2001). Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura: Un manual para profesores de preescolar y E.G.B., profesionales de la psicología y educación. Madrid. Síntesis.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., y Jacobsen, S. J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based on birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minn. Mayo Clinic Proceedings, 76, 1081-1092.
- Suarez Yañez, A. (1995). Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades en lectoescritura. Madrid: Santillana.

- Sans A. (2008). ¿por qué me cuesta tanto aprender? Madrid. Editorial Edebé.
- Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, Gracias!, *Aula*, 46: 15-18.
- Defiors. S, Gallardo J. y Ortúzar R. (2004). Aprendiendo a leer, Materiales de apoyo. Madrid. Editorial Aljibe.
- Juan E. Jiménez, Remedios Guzmán, Cristina Rodríguez y Ceferino Artilles. Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*. 2009, vol. 25, nº 1 (junio), 78-85