MÁSTER UNIVERSITARIO EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

TRABAJO FIN DE MÁSTER

IDENTIFICACIÓN, PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE LAS DIFICULTADES Y ERRORES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS

Aurora Rubio Sánchez

Tutorizado por Cristina Sánchez Romero

Fecha de la defensa: 15 de marzo de 2016

Lugar de la defensa: Sala Fernández Huerta. Facultad de Educación

Presentación presencial

1. ÍNDICE

1. Índice	**1**
2. Resumen	**2**
3. Introducción	**4**
3.1. Desde la legislación	**4**
3.2. Fundamentación científica.	**6**
3.3. Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura.	**10**
4. Identificación del problema de investigación	**17**
5. Objetivos	**19**
6. Contextualización:	**20**
6.1. Características del centro.	**20**
6.2. Características de los profesores.	**21**
6.3. Características de los alumnos.	**21**
6.4. Metodología de trabajo:	**23**
6.4.1. Organización del aula.	**27**
6.4.2. Desarrollo de Proyectos de Investigación.	**30**
7. Metodología	**36**
8. Fases	**38**
8.1. Observación, análisis y relación de las dificultades y errores más comunes en nuestras aulas.	**38**
8.2. Búsqueda, selección y diseño del programa de intervención y su aplicación en las aulas.	**44**
8.2.1. Estrategias organizativas y metodológicas generales	**46**
8.2.2. Estrategias específicas para trabajar errores y dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura	**78**
8.3. Estudio de caso:	**99**
8.3.1. Caso A: Lectura.	**100**
8.3.2. Caso B: Escritura.	**103**
9. Resultados	**105**
10. Conclusiones	**122**
11. Bibliografía	**133**

2. RESUMEN/ABSTRACT

2.1. Resumen:

Muchos niños presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, unas veces con carácter transitorio y otras permanentes. Estas dificultades producen en los alumnos escasa motivación al entorno escolar y al aprendizaje, bajas calificaciones e incluso la aparición de conductas disruptivas para no tener que enfrentarse a este tipo de tareas. Las dificultades que presentan los alumnos pueden deberse a situaciones personales de discapacidad, dificultades específicas de aprendizajes o asociarse a otros factores externos al propio niño como son los factores sociales, culturales y los propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo se centra en los factores externos al propio alumno que son los menos estudiados e investigados y que, si se incide sobre ellos, podemos anticiparnos y prevenir la aparición de dificultades y errores de aprendizaje y enseñanza, desmotivación y rechazo escolar o, al menos, reducir el impacto negativo de éstos. Estas dificultades, que a priori, presentan los alumnos en el proceso de aprendizaje y desarrollo del proceso lector y escritor debidos a la edad y a la falta de dominio de estas destrezas pueden perdurar más allá de estos momentos evolutivos principalmente cuando nos encontramos en entornos sociales, económicos y culturales desfavorecidos. Desde el comienzo de la enseñanza de la lectura y escritura debemos poner en marcha una serie de mecanismos y estrategias que prevengan o se anticipen a su aparición y más especialmente en los tres primeros cursos de primaria que es donde las leyes educativas españolas y su desarrollo normativo ponen el peso de estos aprendizajes.

Palabras clave: lectura, escritura, prevención, dificultades de aprendizaje, errores de enseñanza, contextos desfavorecidos.

2.2. Abstract:

Many children show difficulties, either temporary or permanent, in the acquisition of reading and writing skills. These difficulties produce in these students a lack of motivation towards both school environment and learning, low marks and even the development of disruptive behavior in order not to face this kind of tasks. The difficulties experienced by the students may be due to personal situations such as disability or, specific learning difficulties but also to other external factors such as social and cultural factors, as well as to the teaching-learning processes themselves.

The present study focuses on the external factors to the student, which are the least studied and researched, and the ones that, if we influence over them, can let us prevent the appearance of difficulties and mistakes in learning and teaching, the lack of motivation and school rejection, or at least, to reduce their negative impact. These difficulties, which, a priori, are experienced by these students in the learning and development of the reading and writing process due to age and the lack of command of those skills, can last further than those evolutionary stages, especially when we are immersed in disadvantaged social, economic and cultural environments. We must implement a series of strategies and mechanisms that help us, when teaching reading and writing, to either prevent or anticipate the appearance of these difficulties, especially in the three initial years of primary education, which are the ones where the Spanish educational laws and their normative development stress this learning.

Key words: reading, writing, prevention, learning difficulties, teaching mistakes, disadvantaged contexts.

3. INTRODUCCIÓN/ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los niños aprenden a hablar espontáneamente, por imitación, no requieren de una enseñan intencional para desarrollar el lenguaje oral porque es una necesidad vital, excepto si existen alguna causa orgánica o genética que lo determine. Sin embargo, para aprender a leer y escribir se requiere un método de enseñanza intencional y explícito y esta tarea la tiene la escuela. La enseñanza de la lectura y la escritura son una gran responsabilidad para los docentes y una tarea que requiere un gran dominio por su parte y hacerlo de forma sistemática. El sistema educativo español a través de su legislación educativa y currículum básicos de la Educación Primaria establece medidas para atender a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (acnee) y principalmente los alumnos con necesidades educativas especiales (acnee). Pero en la escuela encontramos un continuo de alumnos con características, necesidades, intereses y estilos y ritmos de aprendizaje diversos. Por esta razón, en las escuelas encontramos alumnos que no presentado ningún tipo de hándicap, a lo largo de su escolarización, presentan dificultades y errores de aprendizaje, principalmente en la lectura y la escritura, que no siendo explicables en términos de capacidad merman su desarrollo y repercuten negativamente en su rendimiento escolar, motivación autoestima y vida escolar. La lectura y la escritura se convierten en el eje vertebrador de la escuela pues es la lectura y la escritura las que posibilitan el acceso a la información y el desarrollo curricular del resto de áreas curriculares.

3.1. Desde la legislación:

Desde hace muchos años y tras múltiples leyes educativas la lectura y escritura sigue ocupando un lugar destacado. La actual ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en el apartado siete que "*La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que*

contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria". A la vez que "*Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal* (apartado ocho)".

Por su parte, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, expone las orientaciones organizativas, metodológicas y currículo de las diferentes áreas de aprendizaje de la enseñanza primaria entre las que encontramos el área de Lengua Castellana y Literatura mediante la que se desarrolla el aprendizaje de la lectura y escritura principalmente. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa dota a las Comunidades Autónomas de autonomía para seleccionar asignaturas de libre configuración en función de las necesidades y resultados de cada una y éstas a los centros para la elección de una de ellas. El Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el artículo ocho, establece las asignaturas troncales entre las que se encuentra la Lengua Castellana y Literatura pero añade que también cursarán asignaturas de libre configuración autonómica a lo largo de la etapa siendo el área de Lectura Comprensiva, en los cursos primero, segundo y tercero. Si hasta ahora la lectura y escritura eran enseñanzas y habilidades básicas en la actualidad y desde la escuela se le confiere especial relevancia destinando más horas a su desarrollo.

Siguiendo el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado a nivel pragmático, lingüístico, sociolingüístico y literario desarrollando procesos de comprensión y expresión escrita. De los bloques de contenido destinados al área hay una específico para comunicación escrita: leer porque la "*lectura es un instrumento a través del cual se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramienta de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.*

Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer". Y destina otro bloque de contenidos a la comunicación escrita: escribir; entendiendo que "*la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo. La evaluación se aplica no solo al producto final, elaborado de forma individual o en grupo, sino sobre todo al proceso: se evalúa y se enseña a evaluar todo el desarrollo del texto escrito a partir de las producciones de los propios alumnos y alumnas*".

El Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, sitúa al área de Lectura Comprensiva en el marco de las competencias comunicativas, "*más concretamente está orientada hacia el dominio y aprendizaje de las destrezas necesarias para leer, comprender e interpretar todo tipo de textos y mensajes escritos*. *Si el lenguaje es una herramienta básica para la adquisición y transmisión del conocimiento, la lectura se sitúa en la base de este proceso. Propiciar el desarrollo de una lectura comprensiva es uno de los planteamientos básicos de numerosos estudios y programas educativos. La lectura no se limita a la simple decodificación, sino que se estructura mediante la construcción activa de los significados. Comprender lo que los alumnos leen es la finalidad última de la lectura y sin esta comprensión no tiene sentido el resto del proceso lector*". El área de Lectura Comprensiva se articula en torno a tres bloques de contenidos: decodificación, velocidad lectora y comprensión lectora.

3.2. Fundamentación científica:

Como vemos el aprendizaje de la lectura y la escritura son el motor del aprendizaje y desarrollo escolar y el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje en todas las áreas, que va a hacer posible aprendizajes futuros. Pero nos encontramos alumnos para los que el aprendizaje de estas disciplinas se convierte en una tarea muy costosa que no siempre llegan a dominar con éxito. Son múltiples los estudios dedicados a alumnos con necesidades educativas

especiales (acnee) asociadas a discapacidad psíquica y las dificultades encontradas en la lectura y también todos los estudios destinados a alumnos con dificultades específicas de aprendizaje como dislexia y disortrografía intentando explicar las dificultades de estos alumnos y proponiendo métodos de instrucción para su recuperación. Pero ¿qué ocurre con los niños que no se encuentran en ninguno de estos dos grupos y presentan múltiples errores y dificultades de aprendizaje en el proceso lector y escritor y que arrastran desde el inicio de su escolarización? Estos alumnos son el objeto de esta investigación pues se desarrollan en un Centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia ubicado en un barrio con un nivel social, económico y cultural desfavorecido y cuya población pertenece mayoritariamente a dos minorías, cultura árabe y gitana. En este escenario son múltiples las dificultades y errores que presentan los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y que arrastran a lo largo de toda su escolarización originando múltiples problemas asociados como son el bajo rendimiento, problemas de autoestima y motivación e incluso problemas de comportamiento por no ser capaces de enfrentarse a las tareas escolares cada vez más exigentes.

Las definiciones y clasificaciones de los Problemas de Aprendizaje que tienden a aceptarse, aun siendo restringidas son las del DMS 5 (APA, 2014) y por el Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (NJCLD) (1998). Pero desde hace años encontramos nuevas concepciones sobre la inteligencia y su medida como son el desarrollo de la Inteligencias Múltiples de Gadner. Encontramos, por tanto, alternativas al Cociente de Inteligencia (y al modelo de discrepancia), a los elementos que pueden influir en los Problemas de Aprendizaje y se abre el abanico más allá de funciones específicas del individuo, ampliándose a deficiencias socio-ambientales, familiares y/o en estrategias y técnicas de aprendizaje.

En la CIE-10 (OMS, 1990) se ofrece una descripción del tipo de dificultades presentes desde el comienzo de la escolarización:

- En las fases tempranas pueden presentarse dificultades para:
  - Dificultades para recitar el alfabeto.
  - Dificultades para hacer rimas simples.
- Más tarde pueden presentarse:
  - Errores en la lectura oral:

        - Omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras.
        - Lentitud.
        - Falos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que estaba leyendo.
        - Inversiones de palabras en frases o de letras dentro de las palabras.
    - Déficit en la compresión lectora:
        - Incapacidad para recordar lo leído.
        - Incapacidad de extraer conclusiones o inferencias del material leído.
        - Recurrir a los conocimientos generales, más que a la información obtenido de una lectura concreta, para contestar preguntas sobre ellas.

Mendoza et al. (1996:287) afirma que "*el aprendizaje de la lectoescritura es un fenómeno muy complejo y la investigación experimental es difícil porque interviene gran cantidad de variables, muchas de ellas difíciles de controlar, lo que nos lleva a la disparidad en las distintas investigaciones que se están llevado a cabo en estos momentos*". Los estudios de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Aurora Leal, María Dolores Rius y Jean Feucambert, entre otros, basadas en el constructivismo como procesos de enseñanza, han demostrado que "*el niño desde muy pequeño va integrando lo escritos en sus estrategias en contacto con el medio en el curso de sus diversos proyectos, mucho antes de que sepa leer en el sentido tradicional de la palabra. Se considera al sujeto constructor de su propio aprendizaje, por lo tanto tratará de comprender activamente el mundo que le rodea a la vez que de resolver los interrogantes que se le van planteando*".

Existen múltiples modelos y teorías sobre la explicación a los problemas de aprendizaje que podemos agrupar siguiendo a D´Ángelo (2003:513) en tres:

- Modelo centrado en las personas:
    - Modelos médicos centrados en Déficit Neurológicos: Explicaciones Neurofisiológicos, Teorías Genéticas, Neurosicológicas…
    - Explicaciones basadas en el Déficit de los procesos Psico-neurológicos subyacentes.

  - Explicaciones basadas en el retraso madurativo o lagunas en el desarrollo.
- Modelos en la tarea y el entorno socio-educativo:
  - Teorías centradas en la tarea o análisis de tareas.
  - Teorías centradas en el entorno socio-familiar y escolar.
- Modelos integradores.

Esta investigación trata de dar respuesta desde las teorías centradas en la tarea y las centradas en el entorno socio-familiar y escolar. Los problemas de aprendizaje han sido clasificados de múltiples formas en función de los objetivos de la clasificación. De las clasificaciones encontradas destacamos la clasificación de carácter sistémico de D´Angelo (2003:530) que "*permite contemplar además de las deficiencias funcionales que surgen en un momento determinado del proceso evolutivo y/o instruccional del individuo y que afectan a las categorías cognitiva, sensorial y físico-motórica, la relación de estas deficiencias con los componentes afectivo-emocionales y socioculturales, pudiendo encontrar incluso Problemas de Aprendizaje cuyo principal componente es socio-cultural y familiar y/o deficiencias en las estrategias y técnicas de aprendizaje*". Destacar esta definición porque el presente trabajo de investigación no se centra en los problemas de aprendizaje derivamos de los modelos centrados en la persona si no en las dificultades y errores que surgen y son explicados por los modelos centrados en la tarea y socio-educativos.

Por su parte, Sánchez y Martínez (2003:135) comentan en relación al diagnóstico y explicación de los Problemas de Aprendizaje que "*tradicionalmente han existido dos posturas contrapuestas. Según la primera, un subgrupo de las dificultades, al menos, se debe esencialmente a peculiaridades o deficiencias que presentan los individuos. Habría, por decirlo así, un trastorno en el aprendizaje de la lectura: una predisposición a no aprender este dominio concreto. Según la segundo, todo dependería de la calidad de respuesta del contexto educativo, familiar y social a las necesidades de los alumnos. En este sentido cabe razonar que cuando se aúna un método deficiente, un apoyo social insuficiente y una reacción emocional desadaptada a los primeros fracaso, surgirán las dificultades de aprendizaje*".

Es por tanto que la investigación se planeta estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando en el centro para valorar en

qué podemos estar fallando y diseñar unos modelos y orientaciones organizativas y metodológicas que permitan desarrollar procesos de instrucción más ajustados al entorno de aprendizaje y conseguir cauces de participación e implicación familiar. Es decir, transformar las metodologías de aprendizaje para conseguir un sistema eficaz de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura capaz de anticiparse a las dificultades y errores de aprendizaje que arrastran nuestros alumnos y ser capaces de mitigar los efectos de estos una vez que han aparecido.

Murillo (2007a:83) afirma que "*una escuela es eficaz si promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias*". Es decir, una escuela será eficaz si dicho valor es superior al previsible, a lastas expectativas buenos resultados.

Por tanto se requiere un proceso de evaluación no para determinar la "cantidad" de retraso que el alumno presenta o ponerle una etiqueta sino para describir sus puntos fuertes y débiles, a partir de los cuales diseñar las estrategias de intervención. Este es el objetivo de este proyecto de investigación determinar los puntos fuertes y débiles de nuestros alumnos para poder diseñar las estrategias organizativas, metodológicas y actividades adecuadas para conseguir niveles de éxito adecuados y anticiparnos y prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje.

Todos los maestros deberíamos tener clara la premisa de que no sólo debemos perseguir el incremento de conocimientos de una determinada área sino la mejora de las estrategias de aprendizaje de las que forman parte la compresión lectora. Los maestros de las diferentes áreas debemos implicarnos en la mejora de la comprensión lectora y tener como objetivo común la contribución a la formación de los alumnos como lectores competentes, utilizando los textos de cada asignatura con esta finalidad.

3.3. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura:

Para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura existen múltiples métodos fundamentados desde diversos enfoques teóricos y corrientes pedagógicas y psicológicas. Unos se centran en los aspectos más formales del aprendizaje y tratan el proceso desde las partes hacia el todo, es

decir, partiendo de las letras, hacia las silabas, posteriormente las palabras y luego las frases. Otros métodos son constructivistas y atienden a teorías que insisten en que la percepción del niño comienza siendo sincrética, captando la totalidad y no adentrándose en los detalles, parten del todo y presentan al niño palabras completas con su correspondiente significado. También encontramos autores partidarios de aunar las dos grandes corrientes y conseguir así beneficiarse de las potencialidades de ambos. A lo largo de la historia el método de instrucción más utilizado ha sido el método alfabético que en la actualidad casi se ha abandonado dando paso a método más cercanos a los avances e investigaciones de la Psicología Cognitiva.

Todo maestro debe ser consciente de la necesidad de conocer los diferentes métodos y conocer a sus alumnos para escoger las mejores estrategias de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Los diferentes métodos de enseñanza de la lectura y escritura son:

- Método alfabético o de deletreo: Se caracteriza por seguir el orden del alfabeto y es el más antiguo de todos aunque actualmente su uso es escaso. Este método, en los primeros momentos da mayor importancia a la lectura mecánica, posteriormente a la expresiva y después se interesa por la comprensión. Según Giuseppe Lombardo Radice, su aplicación requiere del seguimiento de estos pasos
    - Se sigue el orden alfabético para su aprendizaje.
    - Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre.
    - La escritura y la lectura de las letras se va haciendo simultáneamente.
    - Aprendiendo el alfabeto se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas: directas e inversas.
    - Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones.
    - Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación.
- Método fonético o fónico: Este método se basa en el aprendizaje del sonido de las letras. Surgió en Alemania en el siglo XVI al constatar que *"el niño experimenta dificultades para pasar de la asociación de los nombres de las letras a la síntesis de los sonidos de las letras para*

obtener la pronunciación de las palabras" (Morais, 2001). Para la enseñanza del método fonético se han de seguir las fases que se detallan a continuación:

- Se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con las letras estudiadas.
- La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.
- Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta… cuyo nombre comience con la letra por enseñar.
- Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal. Por ejemplo, chino, con la figura de un chino.
- Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas.
- Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras.
- Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama
- Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.
- Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiéndolos signos y posteriormente se atiende la comprensión.

- <u>Método silábico</u>: El método fue creado por Federico Gedike y Samiel Heinicke (1779). Este método consiste en la enseñanza de las vocales y posteriormente la enseñanza de las consonantes se van combinando con las vocales formando sílabas y luego palabras. El proceso seguido es:
  - Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura.
  - Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.
  - Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas.

  - Cuando ya se cuenta con varios sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.
  - Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
  - Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.
  - Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.

- Método global: Los métodos analíticos o globales se caracterizan porque desde el primer momento se le presentan al niño y la niña unidades con un significado completo. Este método cobró mucha importancia debido, principalmente, a la influencia de Decroly. El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar. En niño y niña gracias a su memoria visual, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras. Espontáneamente establece relaciones, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras, también de manera espontánea establece relaciones y reconoce los elementos idénticos en la imagen de dos palabras diferentes que le llevan a aprender las silabas y fonemas y letras en las palabras. La palabra escrita es el dibujo de una imagen que evoca cada idea. El aprendizaje con este método propicia una lectura rápida y fluida, una pronunciación correcta, con sus pausas y entonaciones oportunas y sobre todo la pronta comprensión de lo que se lee. Las fases a seguir son (Troncoso y Del Cerrro, 2.009):
  - Etapa comprensiva:
    - Colocar cartelones en todos los rincones y objetos de la sala de clase, muebles, utensilios, juguetes, etc.
    - Colocar en la mesa y silla de cada alumno un cartelón con su nombre y apellido, en letra de mayúscula y sin adornos.
    - Tener carteles con oraciones tipo para dar instrucciones a los alumnos y que las reconozcan y las cumplan. Por ejemplo, ponte de pie, trae tu cuaderno, borra la pizarra…

- Utilizar materiales que tengan su nombre y estén a la vista para hacer ejercicios de comprobación y ampliación de palabras.
- Reconocimiento de palabras nuevas por el contexto.
- Presentar y hacer carteles con cuentos cortos, pequeñas poesías, canciones… y acompañarlos de los dibujos que los representen.
- Ir haciendo carteles de todas las palabras nuevas que aparezcan.
- Trabajar con carteles con varias oraciones en las que se repita alguna palabra para facilitar su identificación. Por ejemplo, Me gusta la naranja; Tráeme una naranja; La naranja es amarilla…

- Etapa imitativa:
  - Copia de frases que ya pueden leer.
  - Formación de oraciones nuevas, con las palabras conocidas, en carteles, dictados por el maestro o algún niño.
  - Escritura de palabras estudiadas y conocidas que les dicte el maestro o la maestra.
  - Escritura oraciones estudiadas y conocidas que les dicte el maestro o la maestra.
  - Complementación oral y escrita de oraciones incompletas que se les van presentando.
  - Escritura de nuevas oraciones, con las palabras conocidas primero copiadas y después al dictado.
- Etapa de elaboración:
  - Reconocimiento de las palabras por contener las mismas sílabas.
  - Identificar palabras comprendidas en otras palabras.
  - Reconocer palabras por su configuración especial.
  - Reconocer las palabras por los sonidos iniciales.
  - Distinguir en palabras conocidas clases de sílabas (directas, inversas y trabadas).
  - Identificar las vocales en función de sílabas.

        - Reconocer los diptongos: ai, au, io, ui, etc., en palabras como aire, auto, Mario…
    - Etapa de producción:
    - Que los alumnos al leer expliquen lo leído, responsan a preguntas del maestro…
    - Recitar poesías, canciones, cuentos sencillos que hayan aprendido de memoria.
    - Que escriban notas y carteles informativos
    - Que escriban recados y pequeñas cartas.
    - Que redacten descripciones y composiciones.
- Método ecléctico: El método ecléctico permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura y escritura que los especificados hasta ahora y que están altamente estructurados. En términos generales eclecticismo consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar uno nuevo. La búsqueda o elaboración de un método ecléctico requiere un análisis de los métodos de enseñanza existente. Es decir, el maestro coge aspectos de los diferentes métodos y va creando el suyo propio.

Son múltiples los estudios dedicados a cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir. Encontramos posturas e investigaciones encontradas aunque con una fuerte tendencia hacia el uso de métodos alfabéticos y fonéticos. "*Los resultados de los trabajos que se han realizado en los últimos veinte años sobre la lectura y su aprendizaje, tato en los laboratorios como en las escuelas, en particular aquellos que utilizan un a metodología rigurosa, son prácticamente unánimes: los mejores programas de enseñanza son los que llevan una instrucción directa, explícita, del código alfabético" (Morais, 2001:225).* Sin embargo, esta afirmación no es compartida por muchos maestros y educadores que afirman que "*leer es comprender y es necesario devolver al aprendizaje de la lectura su funcionalidad porque son más accesibles y seductores que los análisis lingüísticos sobre la relación entre el lenguaje oral y el escrito y que la insistencia en aspectos técnicos*" (Morais, 2001:2016).

Los estudios sobre los métodos globales y fonéticos muestran que los niños que siguen un método fonético tienen ventajas sobre los que utilizan un método global, Morais (2001:228) afirma que "*los niños que aprender a leer*

siguiendo un método fonético tiene ventaja, desde el principio, en el reconocimiento de palabras. Hacia el final de segundo o tercer curso, adelantan a los que aprenden a leer siguiendo un método global tanto en velocidad como en compresión, en lectura silenciosa, en vocabulario y en ortografía. Esta superioridad del método fonético podría ser todavía mayor cuando se trata de niños de clases sociales desfavorecidas".

Son muchos los estudios realizados para valorar la superioridad de un método sobre el otro. Destacar los estudios Bárbara Foorman y su equipo (1991) en el que comparan las ejecuciones en lectura y escritura de alumnos de primer curso en función de su instrucción; los estudios realizados en Carolina del Norte por Brown y Felton sobre alumnos con alto riesgo de presentar dificultades a la hora de leer; o los realizamos por Alegría, Morais y d`Alimonte valorando los resultados del método global en alumnos con un hándicap sociocultural. Todos estos estudios arrojan resultados en contra del método global mostrando la superioridad le método fonético.

4. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE APRENDIZAJE

Al finalizar del curso 2014-2015 el claustro de profesores del Centro de Educación Infantil y Primaria Stella Maris en las diferentes tertulias dialógicas en las que analizábamos los resultados de los alumnos, la práctica docente y las necesidades de formación del claustro de profesores para el curso siguiente se pusieron de manifiesto las dificultades y carencias que encontraban los alumnos en el desarrollo del proceso de aprendizaje de aprendizaje de la lectura y la escritura. En el centro las áreas de Lengua Castellana y Literatura e Inglés eran las áreas con mayor número de suspensos y las Pruebas de diagnóstico de cuarto de primaria y las de evaluación individual de tercero de primaria realizadas en la Comunidad Autónoma no nos daban unos resultados más alentadores. Los resultados del centro estaban por debajo de la media, respecto a las pruebas de diagnóstico de cuarto curso el centro queda en el ranking ante penúltimo centro con 402 puntos con una diferencia de 217 punto respecto al primero (619 puntos) y los alumnos de tercer curso en las pruebas de evaluación individual con 434 puntos frente a los 623 puntos del primer centro.

En el Centro de Educación Infantil y Primaria Stella Maris al comienzo del curso 2015/2016 y a la luz de los informes de evaluación final y memoria del curso anterior el claustro de profesores pone de manifiesto la realidad ante la que nos encontrábamos y que producía un gran desasosiego e intranquilidad por parte de los docentes. Nos encontrábamos con una malos resultados, un alto índice de suspensos y bajas calificaciones en casi todas las áreas especialmente en la de Lengua Castellana y Literatura e Inglés. Tras un período de reflexión y análisis de la situación todos los docentes coinciden en que el principal detonante de esta situación son las dificultades que presentan los alumnos en la lectura y escritura que repercute en todas las áreas pues no son capaces de buscar, comprender y seleccionar la información para el desarrollo de los Proyectos de Investigación y tienen dificultades en la comprensión e interpretación de los enunciados de las situaciones problemáticas en matemáticas que conlleva errores en la resolución. De la misma forma, coinciden que en los cursos más bajos hasta tercero son destacables las dificultades tanto a nivel lector como escrito y en los cursos mayores los errores son mayores a nivel de escritura.

Las características del entorno social, económico y cultural del alumnado influyen en estos malos resultados pues nos encontramos, por un lado, las familias de los alumnos de etnia gitana que confieren poca o nula importancia al colegio y a los aprendizajes que en este se desarrollan. Por otra parte, nos encontramos con un alto número de alumnos árabes que por las tardes asisten a la mezquita a aprender a hablar, leer y escribir árabe de forma simultánea al aprendizaje en castellano con las dificultades que este hecho supone para algunos alumnos.

Dada la importancia del proceso de enseñanza de la lectura en el primer tramo de Educación Primaria (cursos de primero tercero) esta investigación supone desde un enfoque innovador, etnográfico y de estudio de caso transformar las prácticas educativas del centro y conseguir mejores resultados, mayor motivación y autoestima en el alumnado y en el profesorado.

5. OBJETIVOS

Los objetivos marcados en esta investigación se desprenden del problema de investigación plateado al que se pretende dar explicación e intentar diseñar una intervención, evaluación y posterior reajuste del estado de la cuestión.

Los objetivos de investigación son:

- Objetivo general:
    - Diseñar un programa que se anticipe a la aparición de dificultades y errores en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.
    - Mejorar la competencia comunicativa de nuestro alumnado principalmente en lo referente a las estrategias y capacidades de lectura y escritura.
- Objetivos específicos:
    - Analizar y especificar las dificultades y errores más comunes en cada una de las aulas en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura de los alumnos.
    - Identificar y seleccionar las estrategias que den respuesta a las dificultades de los alumnos mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
    - Establecer un programa que incluya las estrategias metodológicas a poner en práctica en las aulas para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, principalmente de la lectura y de la escritura.
    - Aplicar las estrategias específicas de intervención a cada caso concreto que dé respuestas a las diferencias y dificultades específicas de aprendizaje de cada alumnado.
    - Realizar un seguimiento y evaluación de los grupos de alumnos y de los alumnos, individualmente valorando si las diferencias y progresos son significativos.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

El trabajo de investigación ha sido desarrollado en el Centro Público de Infantil y Primaria Stella Maris que se encuentra situado en una barriada de Murcia y que cuentan con unas características propias en lo referente a la población que escolariza, las características sociales, económicas y culturales del barrio y las de los maestros que en ella imparten docencia. Las características del centro, del profesorado y del alumnado son las siguientes:

6.1. Características del centro:

La principal característica de la población de este entorno urbano es la diversidad cultural, económica y social de sus vecinos, quienes se han ido incorporando en varias fases desde que naciera la barriada a finales de la década de los 50. El proyecto de construcción de la barriada incluyó los servicios necesarios para que fuera un enclave digno. De esta forma se asentó un grupo amplio de población obrera medianamente joven con unos recursos socio-económicos escasos aunque asegurados y un nivel cultural medio.

Pero al final de la década de los ochenta y principios de los noventa la llegada de un gran contingente de población con características de marginalidad provoca un fuerte choque entre la población más antigua de la barriada que ya había elevado su nivel socio-cultural y su cohesión interna. El proceso de ajuste de actitudes ante el barrio, el sedentarismo, la escolarización reglada de los hijos/as, las normas sociales, los cuidados personales, apenas estaban iniciados en esta población que acarreaba, además, una problemática intensa de conflictos emocionales, familiares y una falta de expectativas laborales que hacían difícil su adaptación.

Es por estas razones que el centro necesita una renovación pedagógica para dar respuesta educativa igualitaria en una sociedad de la información para todos y todas y en el año 2007 comienza su nuevo itinerario pedagógico con la llegada de tres programas fundamentales al centro: El Programa MUS-E, Comunidades de Aprendizaje y el Proyecto Roma basado en el aprendizaje por Proyectos de Investigación**,** todos ellos contribuidores a este necesario cambio para una verdadera cultura de la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, donde todos los niños y niñas aprendan juntos, independientemente tanto de sus

capacidades cognitivas, sociales o lingüísticas como de su procedencia, religión etnia o cultura. Pero dichos programas no influyen de manera sumativa, sino global, en la medida en que se pretende que las relaciones entre las personas estén basadas en el respeto, la confianza, la participación y que el aprendizaje de todos y todas esté garantizado en un ambiente común de clase.

6.2. Características del profesorado:

La plantilla orgánica del centro es relativamente estable, el 50% son maestros definitivos en el centro, el 25 % con destino provisional en el mismo y el otro 25% son maestros interinos con continuidad en el centro por las difíciles características del mismo.

La plantilla está formada por:

- 7 maestras y media de Educación Infantil.
- 12 maestros/as de Educación Primaria.
- 3 maestras de Inglés.
- 1 maestro de Francés.
- 3 maestros/as de Educación Física.
- 1 maestra de Música.
- 2 maestras de Pedagogía Terapéutica.
- 1 maestras de Audición y Lenguaje.
- Un maestro de Religión a media jornada.

El profesorado del Centro presenta un perfil de actitud, aptitud y motivación suficientemente probado, participando mayoritariamente en las actividades que tienen incidencia en el Centro, mostrando una gran preocupación por mantener una actualización didáctica pedagógica permanente y manifiesta una gran preocupación por conseguir hábitos de trabajo, de estudio y de convivencia con el alumnado.

6.3. Características del alumnado:

El centro cuenta con un total de 398 alumnos entre Educación Infantil y Primaria y es un alumnado esencialmente diverso. Un 4’5% procede de familias originarias de la Barriada Virgen de la Caridad o de otros barrios limítrofes, el 47% pertenece a la cultura gitana y el 44% a la árabe. Un 4,5% es de origen sudamericano, subsahariano o Europa del este. Por lo general, los alumnos y

alumnas del centro aceptan a todos los compañeros y compañeras, a pesar de que la relación dentro del colegio no es igual a la establecida en casa pues, habitualmente, las relaciones con otros niños/as en el barrio son escasas y no mantienen un ambiente de juego infantil como sería de desear. Aunque cada día este tipo de relación se va haciendo más habitual entre todos los niños y niñas.

Esta diversidad cultural, que se ha producido de forma progresiva, en la escuela, es por sí misma enriquecedora y se asume el potencial educativo del pluralismo como un factor generador de mayores posibilidades didácticas, propugnando un mayor conocimiento de las características culturales de nuestro alumnado ya que la estabilidad de los diferentes miembros de la comunidad educativa es prioritaria.

Sin embargo, también se deben afrontar una serie de situaciones irregulares relacionadas con los problemas derivados de:

- Absentismo escolar e incorporación tardía al centro, sobre todo entre el alumnado de cultura gitana.
- Desconocimiento del idioma de madres inmigrantes que llegaron al colegio procedente de países donde no se habla castellano y no han progresado de forma considerable para poder colaborar, como sería su deseo, con la escuela de sus hijos/as.
- Costumbres y escala de valores diferentes que a veces se oponen a las establecidas. Concretamente se da en todas las culturas, en las que valores asumidos por todos (coeducación, participación, higiene, responsabilidad, confesionalidad, pluralismo, tolerancia) no están tan claros para estas familias, por lo que debemos centrar nuestra labor en ellos y considerarlos objetivos prioritarios.
- Escasa motivación hacia el aprendizaje.
- Falta e implicación familiar en la vida del centro y desarrollo curricular de sus hijos.
- Falta de proyección externa al colegio de los valores aprendidos en el mismo. Por todo ello, el principio de oportunidades equivalentes no lo entendemos como la elaboración de una respuesta educativa idéntica para todo el alumnado, sino como la adecuación de dicha respuesta educativa a las condiciones de los alumnos-as del centro, para que todos ellos tengan posibilidades reales de utilizarla y lograr de este modo su desarrollo

personal, social y académico. Asumiendo la labor inclusiva que la escuela debe tener y haciendo realidad la implantación en el centro del empleo de proceso lógico de pensamiento como forma adecuada de aprender entre todos y todas.

6.4. Metodología de trabajo en el centro:

En el centro se trabaja siguiendo las estrategias metodológicas emanadas del Proyecto Roma, diseñada para alumnos con necesidades educativas especiales. Metodología que justifica el aprendizaje por competencias al basarse no sólo en lo cognitivo sino también en la metacognición. Trabajar por competencias supone poner en práctica nuestros conocimientos porque "*las competencias suponen valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, habilidades y destrezas. Es decir, las competencias recogen en una totalidad, conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que logran resultados de tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humanas. Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de conocimientos: "conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición)"*. (Fernández -2005-, citado por Sevillano, 2009:6).

Todo lo que se hace en el aula debe hacerse de acuerdo a unos principios teóricos porque teoría y práctica son inseparables, sin una no existe la otra. En el Proyecto Roma el aula es un espacio de indagación, de descubrimiento, de transformación. El profesorado y el alumnado aprende de la investigación basándonos en el pensamiento de autores como Luria, Vygotsky, Bruner, Habermas, Maturana, Kemmis. El origen del aprendizaje es social y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas han de ser cooperativos, colaborativos y socio-comunicativos. El trabajo por Proyectos de Investigación en grupos cooperativos se fundamenta teóricamente en el Proyecto Roma desde:

- La epistemología: La ciencia como pensamiento y acción. Por la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987) que defiende la transformación social a partir del acto comunicativo y la capacidad discursiva de las personas. La posibilidad de dialogar, discernir, criticar y

consensuar nuestras convicciones, sentimientos, creencias, dificultades, conclusiones sobre un tema nos permite reflexionar, cuestionar y cambiar nuestros planteamientos. El aprendizaje es entendido como un proceso de interacción, autorreflexión y diálogo entre los implicados (maestros, alumnos y familiares) donde crear nuevos significados.

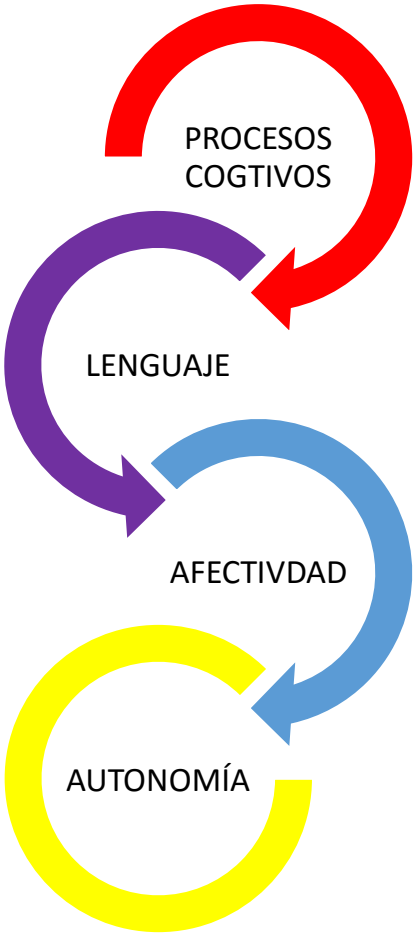
- La neurología de los proceso cognitivos. Por el "modelo de procesos simultáneos y sucesivos" de Luria (1974) con la que nos explica el proceso lógico de pensamiento que suceden en un cerebro en acción por interconexiones neuronales influenciado por el contexto. Es decir, saber cómo funciona nuestro cerebro nos ayuda planificar nuestras acciones y aprendizaje pues el desarrollo del cerebro va a estar determinado por la calidad de la relaciones del contexto. Luria que el cerebro tiene cuatro zonas. La primera es el área interna y subcortical que regula el tono y estad de vigila; la segunda se encarga de procesar y almacenar la información que lega del mundo exterior: la tercera, anterior y cortical, es en la que se programa, regula y verifica la actividad metal; y, por último, toda esta actividad mental está regulada por el lenguaje. Por esta razón, vamos a dividir las aulas en cuatro zonas y englobar en cada una de ellas las dimensiones y actividades cerebrales que se suceden en cada una de ellas, como veremos en el diseño del modelo.
- La psicología del desarrollo. Desde la psicología del desarrollo de Vygotsky (1977, 1979) y su planteamiento sobre desarrollo y aprendizaje social mediatizado por el lenguaje. El aprendizaje anticipa al desarrollo por lo que los alumnos siempre están en la zona de desarrollo próximo, siempre están en situación de aprender. El ser humano consigue por comunicación social el desarrollo del habla interna que le permite planificar y resolver los pensamientos. Por tanto, el lenguaje es esencial para enseñar y aprender a planificar. Por tanto, se requieren mecanismos de planificación que "*es una actividad cognitiva de orden superior eminentemente humana y que se aprende con la ayuda de los demás y que se desarrolla gracias al lenguaje como instrumento que activa el pensamiento (*Melero, 2003:35)*".*
- La pedagogía: la educación como culturización. Bruner (1988, 1990, 1997) influenciado por su teoría sobre desarrollo gracias a un proceso de

culturización pues los niños, a través de formatos de acción conjunta, y mediante andamiaje alcanzan la Zona de Desarrollo Próximo pues se aprende haciendo. Pero no sólo el lenguaje y cultura por andamiaje facilitan el desarrollo se requieren emociones y sentimientos. Es marcada la influencia de Maturana y su Biología del Amor pues "*El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio y toda ella se da como una historia en la que la conversación de un modo de vida en el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del alumno (*Maturana -1992- citado por Melero, 2003: 40)".

- La metodología: investigación-acción. La metodología utilizada es la investigación-acción propuesta por Kemmis (1998) de trabajo colaborativo en la acción para responder a una preocupación temática global porque "*… en la investigación-acción, los grupos trabajan juntos para cambiar su lenguaje, sus modos de acción y sus relaciones sociales y , de este modo, a su propia manera, prefigurar, anticipar y provocar cambios en el marco más amplio de las interacciones que caracterizan a nuestra sociedad y nuestra cultura* (Kemmis -1988- citado por Melero, 2003:43).

De las conexiones entre la fundamentación teórica sabemos que la mente humana es un sistema complejo donde se producen multitud de conexiones entre la cognición y metacognición con los sistemas de comunicación, con el mundo de la afectividad y el movimiento. "*El ser humano funciona como un todo, de tal manera que lo cognitivo está influenciado por lo lingüístico, afectivo y la autonomía; del mismo modo el lenguaje, como sistema de comunicación, se encuera condicionado por la cognición, la afectividad y la autonomía; de la misma manera la afectividad se rige por la cognición, el lenguaje y la autonomía y el mundo motriz y de autonomía, está determinado por la cognición, el lenguaje y la afectividad. Pero, también sabemos que el desarrollo humano está determinado por el contexto donde convivimos y por la idiosincrasia y peculiaridades de cada uno de nosotros, por ello a la hora de intervenir educativamente hemos de hacerlo teniendo en cuenta dichos contextos* (Melero 2003: 71)". Esto nos lleva a entender las aulas como un cerebro siguiendo el

proceso lógico del pensamiento:



Siguiendo la definición de Johnson, Johnson y Holubec (1999), «*el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de maximizar el aprendizaje de todos*». Pere Pujolàs (2008) añade una importante característica que completa esta definición: «*los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo*». Por esta razón se convierten en una herramienta de atención a la diversidad, el trabajo en equipo y los maestros/as y los alumnos como mediadores hace que los alumnos con necesidades educativas especiales formen parte del aula sin necesidad de hacer otras tareas que no guardan relación con su vida y participación en el centro. El aprendizaje por Proyectos de Investigación en grupos cooperativos se convierte en un mecanismo para conseguir escuelas inclusivas e interculturales verdaderamente.

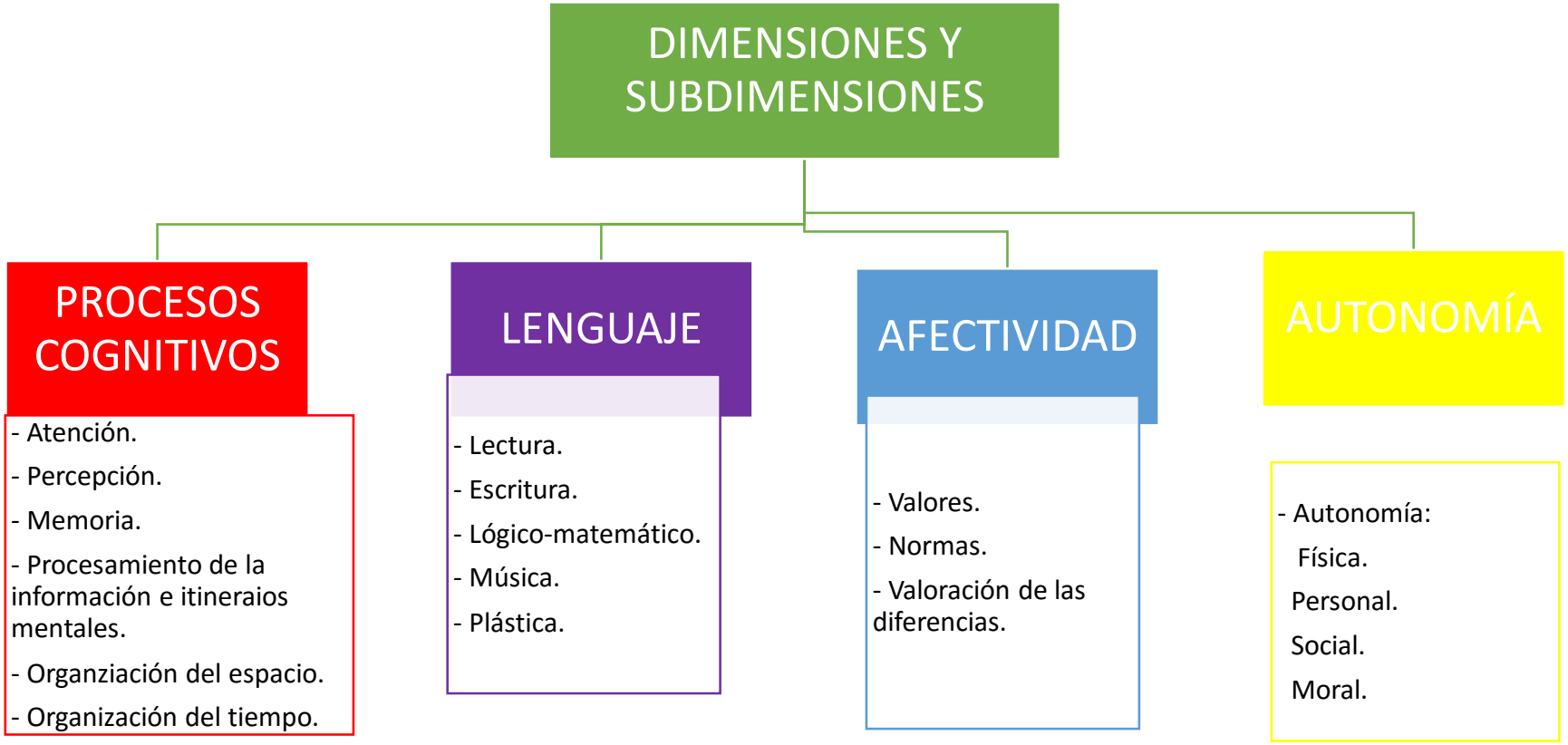
La metodología de aprendizaje por proyectos en grupos cooperativos de manera interdisciplinar es metodología inclusiva de atención a la diversidad que responden a la necesidad de una sociedad plural e intercultural y de las nuevas propuestas didácticas y curriculares de la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

El trabajo por proyectos en el marco del Proyecto Roma se caracteriza por:

6.4.1. Organización del aula:

El aula se organiza como si fuera un cerebro para enseñar a los alumnos a planificar sus aprendizajes como procesos lógicos de pensamiento aprendiendo aspectos cognitivos y metacognitivos para conseguir el desarrollo de las competencias básicas. Para esto el aula se distribuye en cuatro zonas por las que los alumnos harán un recorrido para ubicar y desarrollar los aprendizajes. Las cuatro zonas se complementan e interrelacionan pues forman parte del proceso lógico de pensamiento. Nuestro objetivo, es enseñarles a pensar para que actúen correctamente…que piensen como el cerebro transforma los impulsos nerviosos, las informaciones que recibe en sentimientos, en emociones, en sabiduría, en lenguajes, en acciones. Entonces debemos construir el aula siguiendo el proceso lógico de pensamiento del propio cerebro. Y de ahí surgen las cuatro Zonas de Desarrollo y Aprendizaje en nuestras aulas: Zona de desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, Zona de desarrollo del lenguaje y de los sistemas de comunicación, Zona de desarrollo de las normas y valores, y Zona de desarrollo de la autonomía. Pero las zonas no sólo

se utilizan para guiar el proceso de aprendizaje y enseñanza como proceso lógico de pensamiento sino que el material en el aula se distribuye en las zonas. Por ejemplo, en la zona de cognición estará el horario, reloj, calendario…; en la zona de comunicación los libros de consulta, material de lectura y escritura, la biblioteca…; en la zona de afectividad las normas de aula, grupo y asamblea; y en la zona de autonomía todo los que los alumnos van construyendo. A cada zona se le asigna un color para facilitar la planificación, identificación y seguimiento por parte de los alumnos: rojo para la cognición, lila para la comunicación, azul para la afectividad y amarillo para la autonomía. En cada zona se ubican unas dimensiones y sub-dimensiones:


DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES
PROCESOS COGNITIVOS
- Atención.
- Percepción.
- Memoria.
- Procesamiento de la información e itineraios mentales.
- Organziación del espacio.
- Organización del tiempo.
LENGUAJE
- Lectura.
- Escritura.
- Lógico-matemático.
- Música.
- Plástica.
AFECTIVIDAD
- Valores.
- Normas.
- Valoración de las diferencias.
AUTONOMÍA
- Autonomía:
Física.
Personal.
Social.
Moral.

6.4.2. Desarrollo del Proyecto de Investigación :

El aprendizaje por proyectos es una metodológica basada en la investigación- acción, cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares bajo un enfoque globalizador, interdisciplinar, funcional y significativo, relacionando los conocimientos previos, con los curriculares y los de la vida cotidiana para generar un aprendizaje basado en competencias. Se inicia con un punto de interés explícito o implícito, sobre el que se hacen diferentes propuestas para investigar y experimentar, organizando entre todos un plan de actuación para descubrir y trabajar, para finalmente llegar a unas conclusiones. El interés puede ser implícito y acordado por los alumnos, o puede ser explícito, en el que el maestro como medidor y conocedor de los currículum oficiales fomenta su aprendizaje. Se basa en una concepción constructivista (Vygotsky, Bruner, Coll), que plantea el aprendizaje como una elaboración activa por parte de los alumnos. A través de los proyectos de trabajo el alumno construye su aprendizaje según su propia experiencia, el maestro deja de ser el transmisor de los conocimientos, para convertirse en la persona que guía y orienta, provoca conflictos y ayuda a la búsqueda de soluciones durante todo el proceso.

Con los Proyectos de Investigación se pretende un aprendizaje autónomo mediante la toma de decisiones y que favorezca el desarrollo de las competencias básicas guiadas por la competencia “aprender a aprender” al desarrollar los alumnos estrategias de búsqueda de información, planteamiento y explicación de problemas, trabajo cooperativos, conocimiento y comprensión del entorno, resolución de conflictos…

Las decisiones y desarrollo de los Proyectos de Investigación se produce en un clima de comunicación continua, por lo que la asamblea cobra vital importancia porque como muy recoge Melero (2003:58): “*La asamblea es una estrategia metodológica donde se construye cooperativamente el aprendizaje y donde se socializa el mismo; pero también es el momento done nacen los interrogantes y las hipótesis de trabajo. Es el lugar de encuentro desde donde debe fluir el conversar, donde se viva la democracia desde el respeto y donde sean los mejores argumentos y el consenso quienes configuren las normas y valores que rijan la convivencia en el aula. En las asambleas el profesorado se incorpora como uno más con el deseo de cooperar y de participar y no de imponer su criterio. La asamblea es una estrategia didáctica para construir un*

viaje maravilloso que es el de la comunicación en el aula. Por ello los niños y niñas tienen que aprender a habla, a corregirse, a escucharse, a respetar al otro que habla de manera diferente e incluso de algo que no se entiende. La asamblea es el aprendizaje por socialización o, acaso, convendría decir que es un modo de socializar la enseñanza donde se acaran unas normas elaboradas por todos y todas y donde nade impone su criterio".

El desarrollo de los proyectos de investigación se va a realizar en cuatro momentos:

- Asamblea Inicial: Es el punto de partida. Los alumnos realizan una asamblea, disponiendo las mesas en forma de U o en círculo para que todos puedan verse, en la que de forma democrática y dialógica lleguen a un consenso sobre la temática o situación problemática que quieren investigar y que debe surgir de sus intereses, motivaciones, dudas... El grupo decide qué se va a aprender y cómo se va a aprender. Una vez establecido el tema se pone el título al Proyecto de Investigación y se va a responder a dos preguntas de forma dialógica:
    - ¿Qué sabemos del tema? Establecer los conocimientos previos y punto de arranque.
    - ¿Qué queremos saber? Los nuevos conocimientos que se van a aprender.

  Una vez que tenemos el título, el qué sabemos y qué queremos saber se forman los grupos. Se deben crear grupo heterogéneos de 4 o 5 personas. En todos los grupos habrá alumnos más capaces y alumnos con más dificultades porque el trabajo en equipo equilibra las diferencias, todos nos ayudamos y todos sacamos el Proyecto adelante, cada uno aporta todo su potencial. Los grupos los forman los alumnos atendiendo a criterios educativos y no por amiguismo, ellos deben ser conscientes de la importancia de la elección de los compañeros y adquirir el compromiso de trabajo serie, duro y en equipo. Todos los alumnos a lo largo del curso deben estar con todos los compañeros y adquirir todos los cargos. Para llegar un registro de los grupos se utilizará una tabla de doble entrada donde se relacionan el nombre de los alumno con ellos mismos y cada proyecto se anota con un color diferente con quién han estado.

Una vez hechos los grupos se reparten los cargos, la responsabilidad que tiene cada uno dentro del grupo:

- Coordinador: Se encarga de organizar el trabajo del grupo y, cuando es necesario, recuerda las normas de grupo a sus compañeros y las funciones a cada uno.
- Secretario: Todos los días escribe el acta de lo que ha sucedido: qué han hecho, cómo lo han hecho, quién ha faltado y cómo ha funcionado el grupo.
- Portavoz: Se encarga de leer el acta todos los días. Habla en nombre del grupo en la asamblea de clase y cada vez que el grupo quiera comunicarle algo a los maestros.
- Responsable de material: Se encarga de buscar y poner a disposición del grupo el material necesario. Una vez terminado el trabajo coloca el material correctamente en su sitio.

- Plan de Acción: Es el momento de expresar qué vamos a hacer, planificar tanto en lo específico como lo genérico para salir de la situación problemática. Cada grupo planifica su Plan de Acción.

  La planificación de la acción consiste en que cada grupo planifica qué va a aprender, el qué queremos saber, cómo y dónde va a buscar la información, cómo se van a organizar y lo más importante qué van a construir, realizan el plan de operaciones, lo que van a hacer. Cada grupo debe construir algo que le permita resolver la situación problemática planteada, para ello debe planificar esa construcción en compañía de la maestra o del maestro siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber qué necesita de: procesos cognitivos y metacognitivos, lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad, normas y valores, y autonomía para su construcción. Y en este proceso de construcción se van requiriendo las informaciones necesarias que han de buscar los niños y niñas del grupo. También planificarán los posibles ¿Y si…? Es decir prever las dificultades que puedan encontrar.

  La construcción final es la demostración del proceso de aprendizaje y demostración del grado de adquisición de las competencias básicas. Las construcciones podrán ser variadas y dependerán del Proyecto.

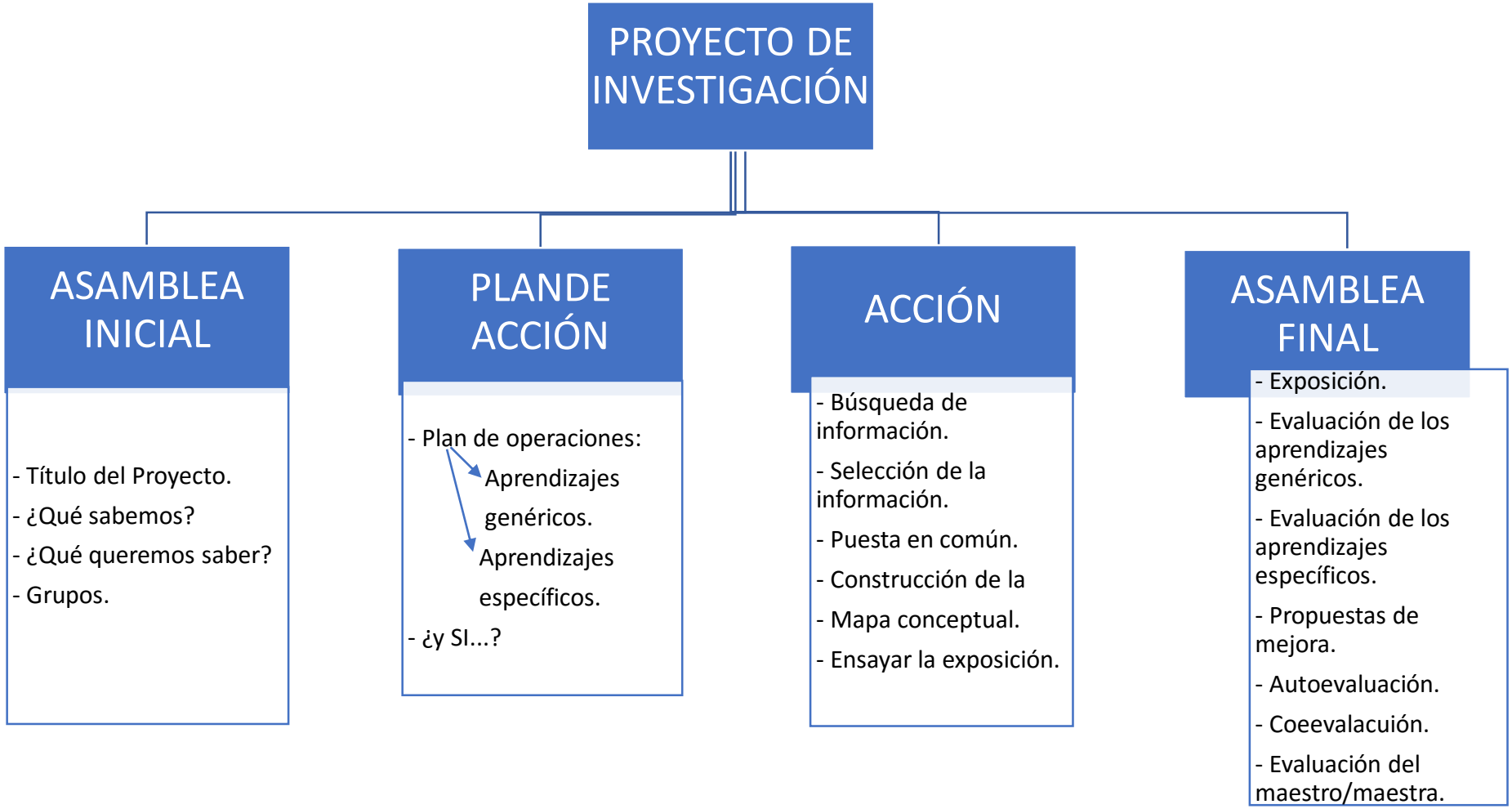
Además de la construcción final todos los grupos deberán hacer un mapa conceptual que sintetice el proceso y resultados de aprendizaje. Para fomentar el uso de las TICs y desarrollo de la competencia digital para la elaboración de mapas conceptuales se enseñará a los alumnos a utilizar herramientas TICs como son Word, powert point, Cmaps Tool, Text 2 Mind y MindModo. Con este tipo de aprendizaje y evaluación conseguimos una enseñanza basada en competencias pues "*La enseñanza de las competencias para la vida debe tener en cuenta unas características esenciales: Su significatividad y funcionalidad. La complejidad de la situación en la que deben utilizarse. Su carácter procedimental. El estar constituida por una combinación integrada de componentes (hechos, conceptos, procedimientos y actitudes) que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta* (Zabala, 2012").

Como todos los grupos van a requerir la ayuda del docente en la realización de los primeros Proyectos, mientras que no puedan ser atendidos comenzarán a buscar y leer textos sobre el proyecto que se va a hacer.

Los aprendizajes genéricos son aquellos que el grupo en su conjunto va a investigar y aprender y los específicos lo que cada alumno quiere aprender o mejorar de forma individual. Los aprendizajes específicos son los contenidos, capacidades, aspectos concretos que los alumnos deben y quieren mejorar (aprender a leer y escribir, mejorar la letra, mejorar la capacidad de atención, concentración y razonamiento, aprender a escribir correctamente sin mezclar letras mayúsculas y minúsculas y a separar adecuadamente las palabras, mejorar en la resolución de problemas, aprender a sumar, restar, multiplicar y dividir…). Son los aprendizajes específicos una buena forma de atender a la diversidad pues los alumnos no se sienten diferentes, no tienen una adaptación curricular y hacen algo diferentes a sus alumnos, todos los alumnos tiene un espacio semanal para desarrollar aquellos aspectos en los que encuentran o muestran dificultades. Para la planificación de estos aprendizajes será primordial la colaboración y coordinación con las maestras de Pedagogía Terapéutica que nos ayudarán en la planificación, desarrollo y evolución de los mismos. Es a través de estos aprendizajes específicos en los que cada alumno va a trabajar para superar las dificultades o errores específicos que presenta en relación a la lectura y

la escritura (omisiones, sustituciones, silabeo…). Se dedican dos horas semanales al desarrollo de estos aprendizajes coincidiendo con una hora de Lengua Castellana y Literatura y otra de Lectura Comprensiva.

- Acción: Es el desarrollo del Proyecto de Investigación propiamente dicho. Investigar y desarrollar en la acción de lo planificado. Las fuentes de información van a ser libros de consulta del aula, biblioteca del centro, ordenadores de aula conectados a Internet, ordenadores del aula de ordenadores, otros alumnos del centro, padres… La información que van encontrando y que va dando respuesta a las preguntas de investigación enunciadas en la Asamblea Inicial serán recogidas por cada alumno en su libreta de proyectos. Todos los miembros del grupo deben tener y entender toda la información para lo que el grupo debe buscar y poner en práctica todos los mecanismos necesarios con la ayuda de los maestros y maestras. Cada grupo debe buscar información, ponerla en común, crear algo (mural, libro, presentación power point, etc.) para explicar la información encontrada al resto de grupos.
- Asamblea Final: Al final del proceso, de nuevo en asamblea, cada grupo pone en común su papel en el desarrollo de este proyecto. Es el momento de análisis y reflexión de todo lo que se ha hecho y de cómo se ha hecho, un momento de encuentro individual y grupal donde se evalúan los conocimientos aprendidos y el proceso con el que los hemos aprendidos. La asamblea final debe dar pie a una nueva situación problemática, es decir, otro tema que se quiera aprender. Es el momento de evaluación final del proyecto, cada grupos expone qué ha aprendido utilizando su construcción u mapa conceptual. Estas exposiciones se grabarán para verlas con los alumnos y que se valoren ellos mismo. La evaluación de cada grupo se realiza de forma conjunta. Todos los grupos valoran la exposición de cada grupo y hacen críticas constructivas y valoraciones positivas. A finalizar cada alumno realiza su propia auto-evaluación de los aprendizajes genéricos y específicos. Por último, el maestro/a realiza la evaluación y con todas estas informaciones recogidas como veremos a continuación.


PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
ASAMBLEA INICIAL
- Título del Proyecto.
- ¿Qué sabemos?
- ¿Qué queremos saber?
- Grupos.
PLANDE ACCIÓN
- Plan de operaciones:
Aprendizajes genéricos.
Aprendizajes específicos.
- ¿y SI...?
ACCIÓN
- Búsqueda de información.
- Selección de la información.
- Puesta en común.
- Construcción de la
- Mapa conceptual.
- Ensayar la exposición.
ASAMBLEA FINAL
- Exposición.
- Evaluación de los aprendizajes genéricos.
- Evaluación de los aprendizajes específicos.
- Propuestas de mejora.
- Autoevaluación.
- Coeevalacuión.
- Evaluación del maestro/maestra.

7. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se ha realizado siguiendo una metodología cualitativa, insertada dentro del paradigma interpretativo, centrada en el estudio de caso con notas etnográficas. La metodología se centra siguiendo a Wittrock "*en utilizar como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores*" (1989:196). En este estudio, estos no son otros que los propios maestros y maestras de aula y los alumnos de primero a tercero de Educación Primaria que trabajan en un centro ubicado en una barriada caracterizada por presentar unos niveles económicos, sociales y culturales desfavorecidos.

"*La etnografía es una forma de trabajar que tiene como objetivo buscar el sentido del comportamiento de la gente en relación con los demás. Es decir, entender por qué la gente hace lo que hace en relación con las demás personas, con las instituciones, las reglas, las fronteras, las intenciones de uno mismo y las intenciones que uno interpreta en los demás, y también en relación con las posibilidades que uno tiene de cumplir o resistirse a las expectativas de los demás. En definitiva, en relación con las normas y valores del grupo en el que uno vive y la posición que uno quiere y puede jugar en eses grupo con respecto a las normas y valores compartidos*" (Ballesteros, 2014:53).

Por otra parte, Bisquerra (2009) define el estudio de caso como un "método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas".

En este sentido, Chetty (citado por Sarabia, 1999) indica que el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.

- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

Es de corte etnográfico porque pretende definir un proceso educativo concreto y los fenómenos y resultados que en él se dan de forma contextualizada. Es un estudio de caso porque se pretende dar solución al problema relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura en un Centro de Educación Infantil y Primaria cuyos resultados son muy bajos lo que conlleva bajo rendimiento y escasa motivación por el aprendizaje al presentar los problemas muchos errores y dificultades de aprendizaje. El estudio de caso se ha realizado durante el curso escolar 2015/2016 y ha consistido en el análisis de la situación y explicación de la misma orientada a la búsqueda de soluciones generales e individuales. Tiene notas etnográficas porque la investigación, análisis, intervención se lleva a cabo en el contexto natural siendo la investigadora parte activa del proceso. El estudio encierra dentro de si el estudio de caso de 2 alumnos tratados de forma individual, uno que presenta múltiples dificultades en la lectura y el otro en la escritura.

8. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha diseñado en torno a 3 fases:

1. Observación, análisis y relación de las dificultades y errores de aprendizaje más comunes en las aulas.
2. Búsqueda, elección y diseño del programa de intervención y su aplicación en las aulas.
3. Estudio de caso.

8.1. Observación, análisis y relación de las dificultades y errores de aprendizaje más comunes en las aulas:

Durante el mes de septiembre y coincidiendo con la evaluación inicial de los alumnos se realiza una observación sistemática de las dificultades y errores más comunes en las aulas de primero a tercero de Educación Primaria con el fin de establecer el punto de partida. Para esto, se organiza una reunión donde trabajamos sobre los errores más comunes en escritura y lectura y se pasa a los tutores de estos cursos un registro de observación de los errores más comunes que los tutores cumplimentan tras un proceso de observación, reflexión y análisis personal y de grupo de todos los tutores implicados. La elaboración del registro se ha realizado utilizando el currículum de Educación Primaria para la Región de Murcia y las ideas recogidas en el Test de análisis de la lectoescritura (TALE) de Josep Toro y Montserrat Cervera. El registro utilizado fue el siguiente:

ERRORES EN LA LECTURA:	
- Graves: ○ No lectura. ○ Sustituciones. ○ Sustitución de palabras. ○ Rotaciones. ○ Adicciones. ○ Omisiones. ○ Inversiones.	- Leves: ○ Vacilaciones. ○ Repeticiones y rectificaciones. ○ Silabeo. ○ Puntuación. ○ Fonéticos. ○ Señalado. ○ Omisión de líneas.
Velocidad: ○ 1º EP: 15/59 palabras/min. ○ 2º EP: 35/89 palabras/min. ○ 3º EP: 60/99 palabras7min.	

<table>
<tr><th colspan="2">ERRORES EN LA ESCRITURA</th></tr>
<tr><td>- <u>Grafismo</u>:
○ Tamaño de la letra.
○ Irregularidades.
○ Oscilación.
○ Líneas anómalas.
○ Interlineación.
○ Zonas.
○ Superposición.
○ Soldaduras.
○ Curvas.
○ Trazos verticales.</td><td rowspan="2">- <u>Sintaxis</u>: Estos errores se observan en las producciones espontáneas y los más frecuentes son:
○ Concordancia de número.
○ Concordancia de género.
○ Omisión de palabras.
○ Adicción de palabras.
○ Sustitución de palabras.
○ Tiempos verbales:
○ Estructuración y orden de las palabras en las frases:
▪ La frase contiene todos los elementos pero el orden o estructura es incorrecto.
▪ Frases incoherentes formadas por enumeración de palabras.
○ Falta de elementos en las oraciones (escritura telegráficas).
○ Falta de coherencia en el texto.
○ Enumeración encadenada de palabras en la frase.
▪</td></tr>
<tr><td>- <u>Errores ortográficos</u>: Estos errores los observamos en las tareas de copia, dictado y escritura espontánea. Encontramos dos tipos:
○ Ortografía natural:
▪ Sustituciones.
▪ Rotaciones.
▪ Omisiones.
▪ Adiciones.
▪ Inversiones.
▪ Uniones.
▪ Fragmentaciones.
○ Ortografía arbitraria:
▪ Acentuación.
▪ Puntuación.
▪ Cambios consonánticos.</td></tr>
<tr><td></td><td>- <u>Contenido expresivo</u>: Se refiere a la calidad de las producciones escritas.</td></tr>
</table>

Tras esta reunión y durante el mes de septiembre los tutores realizaron una evaluación inicial de los alumnos y fueron registrando los errores que con más frecuencia y de forma generalizada estaban de manifiesto en las aulas. Fruto de esta reflexión se recogen los siguientes datos por curso:

ERRORES DE LECTURA Y ESCRITURA DETECTADOS EN LAS AULAS CEIP STELLA MARIS		
1º A	**2º A**	**3º A**
Lectura	Lectura	Lectura
– Problemas de articulación, expresión y estructuración del lenguaje. – Silabeo. – Escaso vocabulario. – Problemas en decodificación. – Dificultades de discriminación auditiva de algunos fonemas. – Confusión con fonema /z/c/s. – Confusiones de sílabas directas e inversas (ES-SE). – Leer el nombre del fonema – Dificultad con las trabadas – Dificultad con las inversas – Poca entonación	– Pérdida en el salto de línea. – Silabeo. – Lectura lenta. – Sub-vocalización. – No entonan, lectura monocorde. – No respetan los signos de puntuación.	– Silabean. – Se pierden en lecturas colectivas. – Seguimiento de las lecturas con el dedo. – No hacen las pausas. – Se atrancan en algunas palabras. – Dificultades en la entonación. – No entonan interrogativas ni exclamativas. – Inseguridad, voz baja. – Confunden fonemas: c-q. – Dificultad de decodificación en palabras polisílabas nuevas. – Dificultades en velocidad lectora, debido creo, a una dificultosa decodificación.

Escritura	Escritura	Escritura
– Falta de madurez en la interiorización de la direccionalidad en el plano vertical y en el horizontal – Les cuesta realizar la pinza en la realización de trazos así como la habilidad y destreza manual. – Dificultad para coger bien el lápiz con una prensión y presión inadecuada. – Dificultad para escribir dentro de la pauta, empiezan dentro y se caen. – Problemas en la direccionalidad y en el trazo – Unión de palabras en una frase sobre todo si acaba y empieza por la misma letra. – Omisión de fonemas – Escritura en espejo. – Desconocimiento de las grafías en	– Pinza: posición incorrecta y excesiva o escasa prensión. – Inversiones. – Escritura en espejo de d-b y números. – Omisión de letras en las palabras. – Uniones de palabras. – Separación silábica errónea. – Unión de sílabas de diferentes palabras. – Errores ortográficos (inversión de grafías): h, v/b, g/j. – No respetan el margen. – Se tuercen al escribir, incluso en papel pautado, principalmente de cuadros. – Escritura temblorosa. – Direccionalidad incorrecta.	– Errores de pinza y prensión del lápiz. – Mezclan mayúsculas y minúsculas. – Escritura en espejo de d-b, g-q. – Confunden fonemas: c-q, ñ-y, ll-ñ, ch-g, c-z, b-v, – Omiten fonemas. – Direccionalidad incorrecta. – Fragmentación incorrecta de palabras. – Unión incorrecta de palabras. – No utilizan los signos de puntuación (puntos, comas, guiones, signos de interrogación y exclamación). – Errores de ortografía básica: c/z; c/qu; r/rr; m/p,b, b/v, h, ll/y. Uso de mayúsculas… – Descuido del orden y limpieza en los textos y las libretas.

minúscula de: ñ -q-g-w-ch-f – Escritura de derecha a izquierda si no tienen punto de referencia (alumnos árabes.		– Escritura ilegible. Letras muy pequeñas. No se ajustan al espacio.
1º B	**2º B**	**3º B**
Lectura	Lectura	Lectura
– Silabeo. – Desconocimiento del sonido de algunos fonemas. – Dificultad con las sílabas inversas. – Adicción de fonemas.	– Silabeo. – Lectura lenta. – Desconocen algunos fonemas. – Invierten fonemas y tienen dificultades con las inversas. – Dificultad en trabadas. – No entonan. – Falta de comprensión de lo leído incluso en frases y párrafos.	– Silabeo – Falta de entonación. – No respetar los signos de puntuación.. – No vocaliza. – Repite otra vez lo que ha leído. – Confunde vocales. – Se para mucho en leer la palabra. – Se olvidan de algunos fonemas. – Falta de comprensión.

Escritura	Escritura	Escritura
– Escritura en espejo de números y de d/b. – Inversiones. – Omisión de fonemas en palabras. – Junta palabras sin dejar el espacio correspondiente. – Direccionalidad incorrecta.	– Escritura en espejo de d-b y números. – Omisión o adición de letras en las palabras. – Uniones de palabras. – Separación silábica errónea. – Unión de sílabas de diferentes palabras. – No respetan las reglas ortográficas de mayúsculas – Errores ortográficos: h, v/b, g/j. – No respetan los márgenes. – No reconocen ni respetan las tildes, signos de exclamación, interrogación ni las comas. – Intercalan letras mayúsculas con minúsculas.	– Mezcla mayúscula y minúscula. – Escritura en espejo. – Separación inadecuada de palabras acompañada de unión inadecuada de palabras. – La direccionalidad de algunas letras no es la correcta. – No escribe toda la palabra con sus letras. – Confunde fonemas. Algunos niños árabes cambian la “e” por la “i” y viceversa. Confusión de la “b” o “v” por la “g”. – Reiteración de la conjunción “y” en las frases. – Faltas ortográficas.

Una vez que se conocen las dificultades y errores más frecuentes en las aulas respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura se procede a su análisis estableciendo el origen de los mismos para descartar dificultades específicas de aprendizaje como la dislexia. Los casos en los que se tuvo duda fueron derivados al Equipo de Orientación Psicopedagógica de zona que atiende al centro para su análisis más exhaustivo. En total fueron derivados 15 alumnos (5 de primer curso, 7 de segundo curso y 3 de tercer curso) de los cuales sólo 2 presentaron dificultades específicas de aprendizajes por presentar dislexia del desarrollo. Con todos estos datos se procede a la fase B, la búsqueda de soluciones realizando un trabajo de investigación, selección y diseño de estrategias y actividades de aprendizaje que respondieran a cada una de las dificultades y errores que encontrábamos en las aulas y que producían los malos resultados en lectura y escritura con el consiguiente bajo rendimiento escolar, motivación, problemas de autoestima y autoconcepto e incluso rechazo a las tareas escolares.

8.2. Búsqueda, elección y diseño del programa de intervención y su aplicación en las aulas:

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso largo que debe cuidarse y mimarse para evitar la aparición de dificultades por un aprendizaje erróneo por parte del alumno, el alumno no aprende todo lo que se le enseña ni como se le enseña, o porque el proceso de enseñanza no esté adecuadamente diseñado. La gran plasticidad cerebral del niño hace que se automaticen aquellos aprendizajes que se repiten día a día, pero lo que llega al alumno no tiene porqué ser el aprendizaje adecuado. La mayoría de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje no es porque tengan dislexia, problemas de atención o de concentración, es debido, a un mal aprendizaje del proceso de lectura y escritura. Por esta razón, debemos ser cautos e ir poco a poco, no tener prisa, lo importante es aprender a leer y escribir respetando los diferentes ritmos de aprendizaje. Si se intenta ir deprisa se corre el riesgo de provocar un rechazo e incluso fobia a la lectura, porque el alumno incrementará sus errores y su inseguridad. Tampoco conviene ir más despacio de lo que un niño necesita, porque se propicia aburrimiento, falta de interés y poco esfuerzo mental, especialmente si se repiten los mismos ejercicios y actividades una y otra vez. No debemos olvidar que: "*Una*

tarea demasiado fácil se hace monótona, aburrida. Una tarea demasiado difícil, asusta e inhibe. Los niños deben sentirse capaces de abordar con éxito la tarea que les proponemos. La medida del éxito la da, especialmente, la respuesta de los adultos ante el resultado del esfuerzo del niño, es decir, la evaluación" (Amat y Ruiz, 2001). Debemos organizar el proceso que va a permitir al niño desarrollar su organización y procesamiento mental, el pensamiento lógico, la observación y la comprensión del ambiente que le rodea.

Como docentes está en nuestras manos desarrollar en los alumnos las competencias, capacidades y estrategias necesarias para superar estos problemas y estas pueden ser enseñadas siempre que el profesor tenga ideas y conocimientos para saber, en cada caso cómo actuar (Nisbet y Schucksmith, 1987). Este trabajo pretende dotar de las estrategias organizativas y metodológicas necesarias y adecuadas para ayudar a los alumnos a superar estas dificultades en la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta el problema de investigación y las premisas anteriormente expuestas y aceptadas se realiza un análisis y búsqueda de alternativas al proceso de aprendizaje y enseñanza que se estaba desarrollando buscando unos mejores resultados y de mayor calidad adaptando el proceso de instrucción a las características, necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado. Se recogen dos tipos de actuaciones:

- Estrategias organizativas y metodológicas de aplicación general: Estas estrategias describe el método de lectura y escritura que se va a implementar en el centro, a nivel general, desde este curso escolar y recoge una serie de estrategias y recomendaciones organizativas y metodológicas de aula tendentes a la consecución de los objetivos de investigación.
- Estrategias específicas para trabajar errores y dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura: Estas estrategias, que podrán ser de aplicación grupal o individual, recogen una serie de actividades tendentes a la prevención y restitución de errores y dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura como omisiones, sustituciones, vacilaciones, lentitud lectora, adicciones, etc.

8.2.1. Estrategias organizativas y metodológicas de aplicación general:

8.2.1.1. EL MÉTODO:

La lectura es un proceso cognitivo mediante el cual transformamos un código de formas geométricas o signos gráficos en imágenes mentales aptas para ser expresadas en otro código de sonidos orales. Hablamos de lectura cuando hay comprensión.

Se elige de los métodos de enseñanza de la lectura (sintéticos/analíticos/mixtos) un método global/interactivo de lectura basado en cajas de palabras que ofrece al alumno un aprendizaje multicanal (visual, auditivo, háptico) el alumno utiliza su conocimiento del mundo y el reconocimiento de las palabras del texto para acceder al contenido del texto y comprenderlo**.** Es decir, trabajamos con palabras apoyándonos en el objeto/persona real o la imagen que la identifican para que el niño comprenda el concepto desde el principio. Es un método natural, que respeta los distintos ritmos madurativos de los alumnos y parte de la base de que aprendemos a leer y a escribir como medio de comunicación. Se sigue el mismo proceso que el aprendizaje del lenguaje, que se basa en repetir las palabras que oímos continuamente, por lo que el niño se siente interesado por aquello que tiene sentido, lo que le ayuda a tener una lectura más fluida y comprensiva desde el principio y jugando con estas unidades de significado vamos descubriendo y trabajando las reglas de conversión grafema-fonema que les permitirá la lectura de cualquier palabra nueva.

¿Por qué elegimos este método?

Elegimos el método global basado cajas de palabras porque propicia una lectura rápida y fluida, una pronunciación correcta, con sus pautas y entonación oportuna, se lee de forma comprensiva, reduce el titubeo o silabeo, se aprende la ortografía correcta de las palabras, y además, aumenta la motivación porque el niño desde el principio tiene la impresión de saber leer. En contextos sociales, económicos y culturales desfavorecidos la implicación y motivación por los aprendizajes suele ser escasa por lo que se requiere de un método que conecte a los alumnos al aprendizaje y no los aleje por ser aburrido o poco funcional o significativo. "*La idea tradicional de enseñar a los niños a leer y a escribir es empezar cuanto antes a conocer el nombre de las letras, y a escribirlas de forma correcta desde el principio. Este hecho de enseñar las letras no aumenta la*

capacidad para aprender a leer, estamos aumentando o afinando la discriminación visual y auditiva del niño al relacionar un sonido con un símbolo y un entrenamiento manual para escribir. De esta forma estamos sesgando los conceptos de lectura y escritura reduciéndolos a su concepción más restringida, pobre y fría" (Amat y Ruiz, 2001). En definitiva, la lectura es inteligente y contribuye al desarrollo cognitivo pues desde el principio se va conociendo el significado de las palabras y la función que desempeñan.

Desde el inicio de la escolarización en Infantil de 3 años los alumnos están en contacto con la lectura y la escritura. Para favorecer la adquisición del proceso de lectura y la escritura las maestras trabajan a través de cartelones. Los cartelones con palabras (escritos en mayúscula o minúscula dependiendo del momento) se pone nombre al mobiliario de la clase y el de todos los alumnos, se pone el nombre a los trabajos que realizan los alumnos… De esta manera, los niños van reconociendo las palabras relacionándolas con las imágenes haciendo uso de su memoria visual. Más tarde, con las palabras que los alumnos han aprendido/las que ya identifica se van construyendo frases y por deducción van decodificando las palabras que no conocen (verbos, artículos, conjunciones…). Es aconsejable utilizar códigos de color, pues los niños pequeños perciben antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas, por lo que si yo escribo cada día de la semana en un color, los alumnos los reconocerán antes y con mayor facilidad.

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos distintos pero ligados, se ven inmersos distintos procesos cognitivos pero forman parte de un mismo código y se unen, no existe uno sin el otro en el aprendizaje escolar. La lectura es un proceso de decodificación de la palabra escrita y la escritura, a la inversa, un proceso de codificación, de transformación de ideas mentales en palabras escritas. El nivel madurativo del niño juega un papel fundamental y se debe estimular día a día.

En este proceso debemos ir de lo general a lo particular, los alumnos deben aprender a reconocer y decodificar palabras y poco a poco conseguir la segmentación de las mismas, primero en sílabas y luego en letras. El objetivo es que los alumnos aprendan las reglas de correspondencia grafema-fonema de una forma intuitiva que permita la lectura futura de cualquier palabra sin perder el auténtico objetivo de la lectura: la compresión lectora. Los alumnos para convertirse en lectores expertos o eficaces deben hacer desarrollado las capacidades metafonológicas necesarias para saber que se lee de forma diferente en función de

cuál sea el objetivo de la lectura para lo que el alumno pasa por una serie de fases que va desde la lectura litera ala inferencial, comprensiva e interpretativa. No olvidemos que pasamos de “aprender a leer a leer para a prender”.

8.2.1.2. PROCESO A SEGUIR EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA:

El proceso que a continuación se describe no debe ser tomado como un recetario, sino como un proceso que no tiene tiempos, cada alumno va a progresar a su ritmo y en función de sus características. No se debe de exigir más de lo que pueden hacer y, en cambio, sí debemos reforzar positivamente sus pequeños logros y avances, pues no debemos olvidar que la motivación es una parte importante del aprendizaje y eso si está en nuestras manos como maestros.

Un alumno está preparado para aprender a leer cuando sabe que cada cosa tiene un nombre, cuando tiene capacidad discriminativa, tiene memoria y es capaz de mantener la atención y concentrarse. Hay que tener presente que las palabras son unidades con significado completo, por lo que, cuando se aprecia que un alumno no sabe decodificar una palabra no debemos decir la primera sílaba o aquella sílaba que parece desconocer, sino enunciar la palabra completa y decirle, por ejemplo, “aquí pone tomate”, a continuación pedirle que repase la palabra con su dedo mientras la repetimos marcando la fonología de cada letra para que vea que cada letra tiene un sonido y unidos forman palabras.

Queremos destacar que los alumnos primero leen palabras, después frases sencillas y más tardes cuentos tal y como aparece en la secuencia que se presenta a continuación. Se destaca porque primero se deben dar procesos de decodificación, un niño no está preparado para leer cuentos hasta que no es capaz de decodificar, si enfrentamos a un niño a la lectura de cuentos sin estar preparados corremos el riesgo de que los aprenda de memoria o pierda el interés por la lectura, la motivación y, por tanto, la más valiosa y fuerte fuente de aprendizaje.

Los pasos están ordenados de menor a mayor dificultad, no quiere decir que haya que ir superando cada etapa para pasar a la siguiente, son procesos que pueden trabajarse paralelamente.

Los pasos que están subrayados, son los referidos a la minúscula, se destacan porque:

- En muchas ocasiones los alumnos aprenden la correspondencia MAYÚSCULA-minúscula de una forma intuitiva y no es necesario desarrollarlos.

- En otras ocasiones, a los alumnos les cuesta mucho trabajo el paso de MAYÚSCULAS a minúscula y no debemos pararnos aquí, debemos seguir el proceso aunque haya que continuar con la letra MAYÚSCULA.

¿Cómo lo hacemos?

Destacar que todas las fases no serán necesarias para todos los niños y sí muy recomendables en la etapa de infantil y en las primeras fases de aprendizaje de los alumnos con dificultades de aprendizaje o alumnos no lectores por múltiples causas, como por ejemplo el absentismo o la falta de instrucción o escolarización.

Comenzamos por el reconocimiento de objetos e imágenes. Seguimos con actividades de emparejamiento siguiendo este proceso:

8.2.1.2.1. Asociación imagen-imagen/dibujo-dibujo.

8.2.1.2.2. Asociación imagen – PALABRA. Podemos utilizar actividades de en papel o utilizar actividades de ordenador fáciles de crear y muy motivantes para los alumnos. Podemos crearlas en www.educalim.com o www.aumentativa.net.

P1: Actividad de asociación de PALABRA-imagen multimedia realizada en LIm

P2: Actividad de asociación PALABRA-imagen manipulativa de elaboración propia.

8.2.1.2.3. Asociación PALABRA – PALABRA. Son muchos los formatos en que podemos presentar este tipo de actividades a nuestros alumnos y un formato motivante para ellos es el ordenador. Para esto podemos utilizar www.educalim.com o www.aumentativa.net.

P3: Actividad de asolación PALABRA-PALABRA multimedia elaborada en LIM.

8.2.1.2.4. Discriminación de PALABRAS. Buscar entre varias palabras la que se le pida al alumno.

8.2.1.2.5. Discriminación/Asociación de palabras y dibujos/imágenes.

8.2.1.2.6. Discriminación auditiva de palabras. Hay que tener en cuenta que hasta que le alumno no reconoce e identifica las palabras en mayúscula no se presenta la imagen con doble grafía (MAYÚSCULA-minúscula) porque si se le ofrecen dos estímulos al alumno nunca aprenderá cuál es estímulo adecuado. Contribuimos a que los alumnos escriban arbitrariamente en MAYÚSCULA y minúscula, por ejemplo: cAsa. Es un error que suele aparecer en 31 y 4º de Educación Primaria, cuando los alumnos comienzan a escribir de forma espontánea. Esto no quiere decir que en la clase no deben aparecer los dos estímulos, tan sólo no poner uno justo encima del otro. Debemos tener palabras escritas con las dos grafías y seguir las reglas ortográficas con naturalidad.

8.2.1.2.7. Comenzamos la asociación dibujo-PALABRA – palabra.

8.2.1.2.8. Asociación PALABRA-palabra. Ir introduciendo la letra minúscula en palabras que conocen, por ejemplo, los nombres de los alumnos y en la fecha, escribiendo el nombre de los días de la semana y los meses del año. Podemos presentarle la “nueva palabra”, por ejemplo lunes, al poner la fecha. Para ello, presentaremos una tarjeta con la palabra en mayúscula y una con la palabra en minúscula, así trabajamos la asociación PALABRA-palabra.

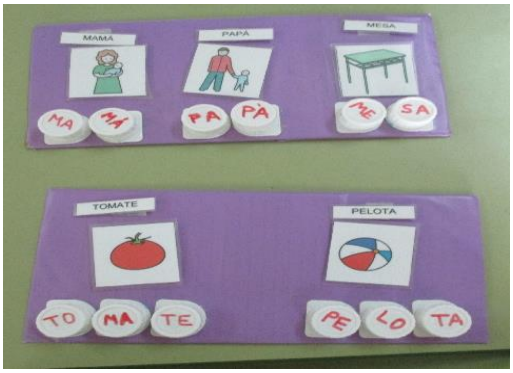
8.2.1.2.9. Asociación Palabra – palabra.

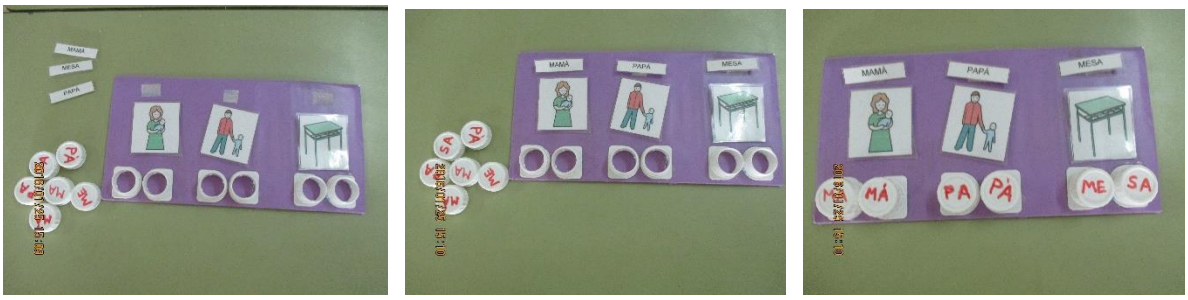
8.2.1.2.10. Este es el momento crucial del proceso. Es el momento de romper las palabras en sílabas para formar nuevas palabras y así fomentar la lectura de cualquier palabra. Las palabras que se van trabajando con los alumnos deben ser seleccionadas en los primeros momentos de forma cauta. Debemos empezar con la discriminación de una palabra, después dos, tres, cuatro…. Cuando el alumno reconoce algunas palabras (lo ideal de 10 a 20) empezamos a partir esas palabras en sílabas y formar unas nuevas, por ejemplo de papá y mamá obtenemos mapa. Así el alumno irá descubriendo las reglas de correspondencia grafema-fonema. Una vez que el alumno es capaz de combinar algunas sílabas de palabras conocidas para formar nuevas palabras empezamos a trabajar las “palabras vecinas”, por ejemplo, papá, pipí, Pupi, Pepa, pipa… Cuando introduzcamos nombres como Pupi,

Pepa, Pipo... sería conveniente buscar juegos educativos o cuentos en los que aparezcan estos personajes y mostrárselos a los alumnos.

Para este fase contamos con múltiples materiales de elaboración casera y actividades que de forma motivante y lúdica facilitan la adquisición de la correspondencia grafema-fonema.

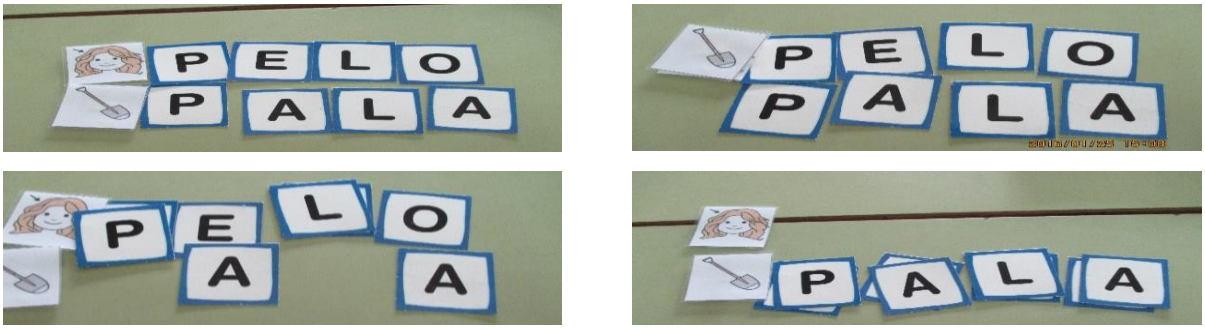
Trabajamos la conciencia silábica mediante materiales manipulativos de creación propia:





P4: Material manipulativo para trabar la asociación IMAGEN-PALABRA y la conciencia silábica.

Trabajamos la conciencia fonémica con tarjetas de letras e imágenes:



P5: Actividades manipulativas para trabajar conciencia fonológica.

Otra forma de hacerlo es:

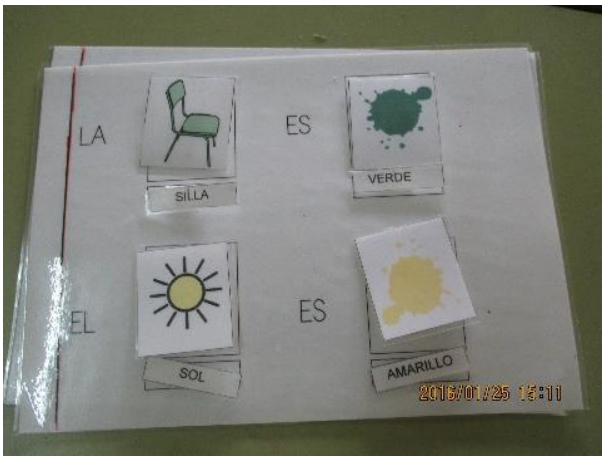
P6: Actividades manipulativas para trabajar conciencia silábica y fonológica.

8.2.1.2.11. Después introducimos el artículo (La casa, El papá…).

8.2.1.2.12. Realizamos lectura global, verbalizando y siguiendo la direccionalidad de la lectura (izquierda-derecha/arriba-abajo).

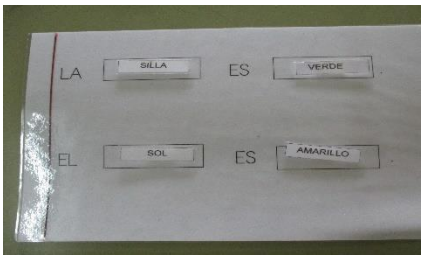
8.2.1.2.13. Lectura de frases sencillas.

Lectura de las primeras frases con apoyo visual:



P7: Actividades manipulativas para trabajar la lectura con apoyo gráfico.

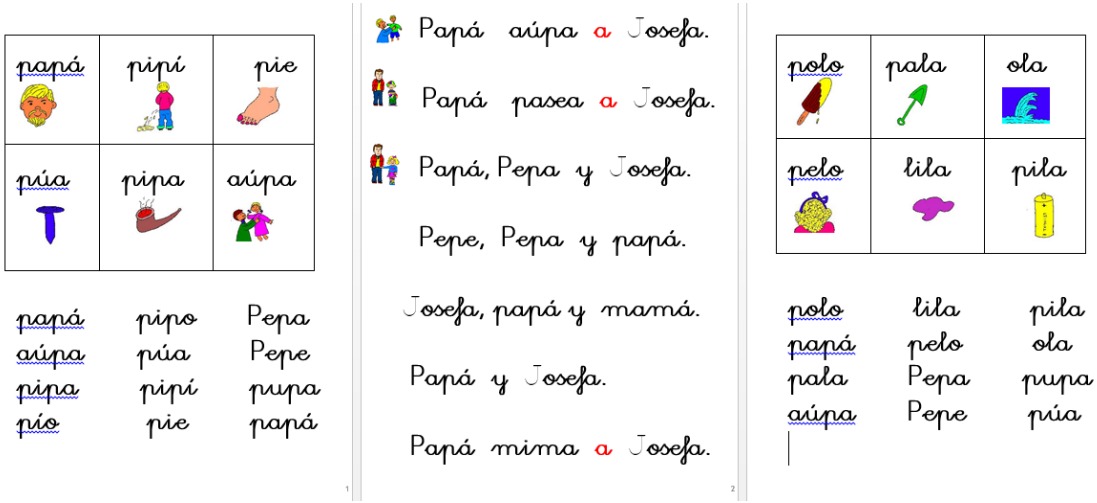
Lectura de primeras frases sencillas:



P8: Actividades manipulativas para trabajar la lectura de las primeras frases de forma manipulativa.

8.2.1.2.14. Leer y copiar frases sencillas.

8.2.1.2.15. Lectura de las primeras fichas y cuentos personalizados.



P9: Ejemplo de las primeras fichas personalizadas.

8.2.1.2.16. Lectura de cuentos comerciales. En el mercado existen múltiples colecciones de libros que viene impresos en grafía mayúscula y minúscula, nosotros en los primeros momentos utilizamos la colección Mis Primeros Calcetines y Primeros Cuentos de la editorial algar. Poco a poco se va aumentando la dificultad y extensión de los cuentos pero siempre adaptándonos a los intereses y ritmos de aprendizaje.

P10: Colección de los primeros cuentos "Mis Primeros Calcetines" (Editorial Algar).

Con los más pequeños una buena forma de trabajar el aprendizaje de la lectura y la escritura siguiendo las normas básicas es utilizando plantillas, el número de palabras a trabajar aumentará paulatinamente. Son múltiples las actividades de lectura y escritura que nos ofrecen este tipo de materiales manipulativos que vamos creando en función de los Proyectos de Investigación. Un ejemplo gráfico:

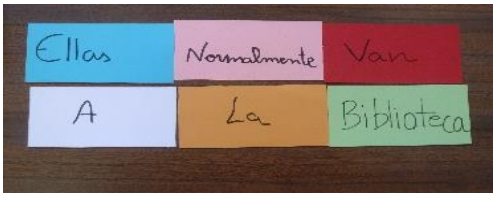
P11: Ejemplo de actividades realizadas en las primeras fases de lectura y escritura con asociación de imagen-PALABRA y PALABRA-palabra. .

Para formar las cajas de palabras vamos a seguir un código de color (amarillo para los adjetivos, rojo para los sustantivos y verde para los verbos), de forma que desde edades muy tempranas y sin que los alumnos se den cuenta vamos trabajando las categorías gramaticales.

Un ejemplo de la realización de las cajas de palabras por códigos de color es la realizada en 3º A.

P11: Ejemplo de las cajas de palabras por colores trabajando las categorías gramaticales.

Después se dan instrucciones y los alumnos construirán frases y podemos realizar el análisis sintáctico y morfológico de las palabras y frases.



P12: Ejemplo de construcción de frases en 3º A.

8.2.1.3. PROCESO A SEGUIR EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA:

Comenzamos con letra mayúscula y se sigue el mismo proceso anteriormente descrito. Debemos tener en cuenta que se debe comenzar por la copia de palabras y poco a poco ir introduciendo la escritura espontánea.

Un alumno está preparado para aprender a escribir cuando es capaz de coger el lápiz, sabe garabatear, mira lo que hace y tiene intención de pintar o escribir. Para trabajar la grafomotricidad podemos realizar diversas actividades como ensartar, recortar, picar, enroscar-desenroscar, plastilina, el dedo/varita mágica, cariocas…

Los alumnos al principio deben escribir sobre grandes superficies (papel continuo y pintura de dedos, cartulina…) y después pasar al cuaderno, conforme van adquiriendo madurez, autonomía, control motriz y espacial…

La motivación juega un papel muy importante en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura, pero especialmente en el de la escritura, puesto que son muchas las habilidades y capacidades que se ponen en juego y por eso es una tarea muy difícil hasta que queda automatizada. Por ello, se debe evitar borrar lo escrito por un alumno o arrancar la hoja porque toda tarea que el niño nos presente es fruto de su esfuerzo.

Nuestra labor es ayudarles a arreglar aquello que han hecho mal (por ejemplo, no separar las palabras) e incluso rehacer lo que ellos no han podido realizar con éxito. Un alumno que junta palabra, que tiene una lenta ejecución, que no respeta los márgenes, que escribe en columna, que no completa las líneas… no es que no quiera o no pueda realizar la tarea, en la mayoría de ocasiones, simplemente: no sabe. Si infravaloramos su trabajo y esfuerzo conseguiremos que desista en el intento de aprender, por tanto, vamos ayudar a nuestros alumnos y motivarles, debemos interesarnos por conocer sus gustos, intereses, preocupaciones…

La forma de hacerlo sería:

8.2.1.3.1. Repasar palabras con colores, por ejemplo cartelones, debemos evitar que repasen cada letra de un color, debe ir cada palabra con un color pues las unidades con significado son las palabras.

8.2.1.3.2. Copia partiendo de la imagen y el cartelón con la palabra en MAYÚSCULA. Se debe empezar por la copia de las palabras y frases de papel a papel y pasar después a la copia desde la pizarra.

8.2.1.3.3. Escribir el nombre del objeto o persona que aparezca en la imagen.

8.2.1.3.4. Dictado/escritura de palabras. Se pueden realizar varias actividades: dictado clásico; tener una caja de imágenes, vamos sacando las imágenes y los niños las reconocen y las escriben; escribir una lista de palabras en la pizarra para que los alumnos puedan buscarlas tras ser dictadas y copiarlas; dar al alumno una lista de palabras que debe recortar y entonces se hace el dictado y el alumno las va seleccionado y pegando en su libreta las palabras dictadas en el orden dado; juego de mímica, un niño sale y representa un objeto, acción con mímica y el que lo acierta sale y lo escribe en la pizarra y todos lo /escriben-copian en su cuaderno...

8.2.1.3.5. Copia de sencillas frases, ir aumentado la longitud de las frases poco a poco. Por ejemplo, de manera lúdica, tirando un dado de imágenes o palabras e ir haciendo frases según el número que salga.

8.2.1.3.6. Escritura espontánea de sencillas frases: a partir de una palabra dada, completar frases, a partir de un dibujo dado, binomio fantástico, elegir la palabra adecuada para completar frases (ponemos 3-4 palabras, de las que deben elegir una)…

8.2.1.3.7. Escritura de pequeñas historias: inventar el final de una historia, caja de los cuentos (tener cajas con los distintos elementos para escribir una historia/cuento: personajes, comienzo, final, ambiente, suceso…; el alumno partiendo de algunos de estos elementos deberá inventar una historia o cuento; dixit)…

8.2.1.3.8. Escritura libre de relatos, cuentos…

8.2.1.4. <u>EL VOCABULARIO:</u>

Cuando se comienza la enseñanza, se eligen las palabras que más pueden interesar al niño, debemos buscar palabras que sean significativas y resulten motivadoras. Debemos empezar por palabras cortas, que se puedan hacer una representación gráfica clara y sencilla y que no tengan parecido gráfico y fonológico. Los niños pequeños ven antes y mejor las diferencias pero no las semejanzas y no perciben las pequeñas diferencias porque su pensamiento es sincrético o globalizado, en su mente todo está relacionado. Todo el vocabulario que se va generando debe ir guardándose en las cajas

de palabras. Con estas cajas de palabras realizaremos multitud de actividades desde un enfoque lúdico. Trabajamos unas pocas palabras con las que puedo formar muchas más palabras cuando las divida en sílabas como se explica en el apartado 3.

Debemos tener en cuenta los siguientes criterios:

a) Cada palabra debe tener un significado claro, conocido por el niño. Esto sucede habitualmente con los nombres de sus familiares próximos, compañeros de clase y objetos de uso común, que él conoce y usa a diario en su vida real. El niño ha oído muchas veces las palabras que se usan para nombrarlos.

b) Se seleccionan palabras que pueden representarse gráficamente de forma clara, eligiendo aquellas cuyos grafismos sean claramente diferentes entre unas y otras.

c) Preferentemente, aunque no exclusivamente, se elegirán palabras cortas, de 2 sílabas. Inicialmente se eligen palabras con sílabas directas y poco a poco se incorporan algunas sílabas inversas, hasta llegar a palabras de 3 y 4 sílabas. Finalmente se introducen las trabadas.

d) Con el objetivo de coordinar y consolidar los aprendizajes, se pueden elegir palabras que incluyan conceptos (tamaño, forma y colores), adjetivos y otras que pueden ser clasificadas por categorías (alimentos, juguetes, animales, etc.).

e) Ir introduciendo el vocabulario de los distintos proyectos de investigación.

e) Por último, otro de los criterios empleados es el elegir palabras nuevas que incrementen el vocabulario del niño.

<u>LISTA DE PALABRAS COMODÍN:</u>

Estas palabras no deben ser tomadas como únicas sino como accesibles pues de papá y mamá obtenemos mapa y con lila también pala…. Consiste en un juego de conjugación para la creación de unidades de significado descubriendo las correspondencias grafema-fonema con las que leer cualquier palabra el resto de nuestra vida. La elección del vocabulario debe hacerse teniendo en cuenta que deben ser significativas para el niño. Una lista de vocabulario que puede utilizarse inicialmente es: MAMÁ, PAPÁ, LILA, PALA, TOSE, MESA, SILLA, DADO, BOTA, CASA, FOCA, GATO, QUESO, HIJO, NIÑA, NIÑO, OSO, RATA SOPA, VELA, VASO, YEMA, ZUMO, FOCA y KILO.

8.2.1.5. REQUISITOS O HABILIDADES Y DESTREZAS A DESARROLLAR EN LOS PRIMEROS MOMENTOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA:

A los alumnos hay que prepararlos, estimularlos para el aprendizaje del proceso de adquisición de lectura y escritura. Un alumno está preparado para aprender a leer cuando sabe que cada cosa tiene un nombre, cuando tiene capacidad discriminativa, tiene memoria y es capaz de mantener la atención y concentrarse. Es decir, se deben trabajar y desarrollar una serie de habilidades, estrategias y procesos cognitivos que irán desarrollándose dando lugar a que los alumnos automaticen estos procesos. Para esto se deben trabajar todos los pre-requisitos en las 4 zonas desde las que desarrollamos el currículum siguiendo el Proyecto Roma.

Estos son:

8.2.1.5.1. ZONA DE PENSAR:

8.2.1.5.1.1. Percepción: El niño toma contacto con el mundo exterior comprendiendo sus fenómenos por medio de los órganos de los sentidos. Es necesario que el alumno tenga un desarrollo perceptivo visual, auditivo y cenestésico adecuado. Las tareas de percepción y discriminación visual y auditiva van unidas porque sólo cuando un alumno es capaz de unir la ruta visual (grafemas) con la ruta auditiva (fonemas) será capaz de leer y escribir, de escribir autónomamente tanto palabras conocidas como desconocidas.

b. Percepción visual:

Es la discriminación entre semejanzas y diferencias, formas y tamaños, la percepción de figura-fondo y la memoria visual. Si un alumno no maneja estas habilidades puede provocar lectura silábica, lenta, inversiones, omisiones y adiciones de letras, sílabas o palabras. Es uno de los problemas que más se manifiestan entre los alumnos.

Algunas actividades con las que desarrollar la percepción visual son:

- “Jugar” a que los fonemas y las palabras se parecen a … o esta letra la tiene ….
- Buscamos letras conocidas en carteles o publicidad.
- Jugamos al Veo-veo.
- Describimos objetos del aula, imágenes de un cuento.
- Se muestran varios objetos, luego se tapan los ojos y escondemos uno, abren los ojos y deben adivinar cuál falta.
- Juego de las 7 diferencias.
- Se muestran imágenes y los alumnos deben buscar aquello que se le indica
- Se le muestran imágenes ambiguas y deben decir que observan.
- Se le muestran imágenes y deben explicar qué ven.
- Se muestran una conjunto de cosas y los alumnos deben decir cuántos, qué y cómo eran (subitización).
- Se hacen tareas de completar pero se les dan las palabras previamente y los alumnos deben buscar la que es igual a la que se ha escrito en la pizarra.
- Asociación de imágenes. Nos ayuda a reconocer puntos comunes entre imágenes o similitudes. Por ejemplo: una playa y el bañador.
- Muy interesante el uso del Mini Arco y Logico piccolo y Lógico Primo (edelvives).
- Utilizar también una foto de cada uno de diferente tamaño o una en blanco y negro y la otra en color y emparejarlas.
- Asociación de imagen y palabra. Es la base de la caja de palabras. El empleo de sus nombres y las fotos de sus compañeros puede dar mucho juego para asociar imagen y palabra. El uso de la Caja de Palabras permite unir cada palabra con su imagen.
- En este enlace encontramos múltiples tareas para trabajar la discriminación visual y auditiva, las actividades de la parte superior trabajan de forma global y las de abajo analítica: http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2003/letras/.

c. <u>Discriminación visual:</u>

La Discriminación Visual implica la capacidad para determinar las características exactas de una forma comparada con otras de

características similares. En el proceso de aprendizaje de la lectura, es importante tener desarrollada la discriminación visual, de lo contrario los alumnos pueden encontrar dificultades como confusión de palabras similares, confunden semejanzas y diferencias y errores en palabras con inicios o finales similares. Algunas actividades o tareas de discriminación visual son:

- Clasificar objetos por su color, forma, tamaño.
- Seriar objetos por su color, forma y tamaño.
- Buscar por el aula objetos que tengan un color o características determinadas.
- Se les da una imagen y dos, tres o cuatro palabras y deben reconocer el nombre del objeto, acción….
- Percepción y discriminación de colores y formas**:** Con una forma dada, deben terminar el dibujo: en el folio dibujamos un triángulo en la parte superior y ellos deben terminar la casa. En papel continuo trabajamos colores y formas con distintas técnicas: ceras, rotuladores, pintura de dedos, estarcido….

d. Percepción auditiva.

Hace posible establecer la relación entre símbolo gráfico y el sonido correspondiente. Las letras cuyos sonidos son parecidos, deben ser estimuladas a través de la discriminación de los sonidos. Los alumnos que no desarrollan esta habilidad no son capaces de escribir palabras al dictado al no unir la grafía con el fonema, el dibujo con el sonido.

Algunas actividades son:

- Preparamos al oído a que los sonidos son diferentes.
- Escuchamos música tranquila, movida, con muchos instrumentos, con uno solo. Preguntamos a los niños sobre esos aspectos.
- Hacemos rimas con sus nombres.
- Al decir un nombre para escribir la fecha, vamos diciendo de quién es cada letra y por el sonido deben discriminarlo.
- Se seleccionan dos o tres palabras del texto leído (relacionado con el proyecto de investigación que estemos trabajando) y los alumnos deben escribirlas, sin ayuda, después buscamos palabras parecidas estableciendo que letra o letras son las que cambian, por ejemplo,

mano/mono, niño/niñas, moto/toma.. también jugamos a que le queda a si le quitamos o ponemos…

- Se da una batería de palabras y lo alumnos deben ir buscándolas y colocarlas en su sitio para completar el esquema de investigación/estudio (partes del cuerpo, articulaciones, músculos,…)
- Se realizan tareas de completar palabras con las letras que faltan…
- Actividades de contrastes auditivos: Se leen y se escriben palabras que se parecen fonéticamente (fuente-puente).
- En este enlace encontramos tareas perceptivo auditivas: http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2003/letras/

e. Discriminación auditiva:

La discriminación auditiva es la capacidad que tenemos para diferenciar unos sonidos de otros. Es una habilidad básica para la adquisición del habla y la lectoescritura. Algunas tareas que realizamos día a día son:

- Reconocemos y discriminamos los diferentes sonidos (fonemas) ya sean aislado o en una palabra. Por ejemplo: “tomate” ¿lleva la “e”?, ¿lleva alguna más que tú sepas?
- Se dan pares de palabras y deben reconocer/seleccionar el que se les pide oralmente.

8.2.1.5.1.2. Atención y escucha:

La atención y la escucha activa reúnen una serie de estrategias de comunicación que se deben trabajar a lo largo de todos los niveles de la escuela en las tareas diaria, asambleas, en la fila, en el patio, en el juego simbólico…Se trabaja día a día con la intención de desarrollar el sentido del oído proponiendo múltiples juegos que desarrollen el mismo. Unos ejemplos de tareas que se desarrollan son:

- Discriminar sonidos de la vida cotidiana, sonidos animales…
- Seguir el sonido de un pandero con los ojos tapados…
- Descubrir qué compañero me habla sin verlo…
- Aprender poesías…
- Localizar el sonido de un despertador escondido en algún lugar del aula...
- Escuchar a mis compañeros y respetar el turno de palabra.

8.2.1.5.1.3. Orientación y estructuración espacial y temporal:

La noción temporal le permite al niño organizar su propio tiempo y percibir el tiempo vivido para poder dominar los conceptos de: hoy, mañana, días de la semana, meses del año, etc. La noción espacial ocurre cuando el niño establece una relación entre su cuerpo y el medio. Ambas nociones son indispensables para no presentar problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura. Las rutinas que trabajamos diariamente contribuyen al desarrollo de estas capacidades y habilidades. Desde principio de curso trabajamos secuenciaciones de la jornada escolar empezando con varias acciones o tareas e ir aumentando a medida que avanza el curso.

Podemos trabajar estas capacidades/habilidades en:

- www.ambezar.com/files/Estructuracion-espacial.doc
- https://sites.google.com/site/neepsicomotricidad/actividades-psicomotrices/estructuracion-espacio-temporal/actividades-virtuales-o-interactivas

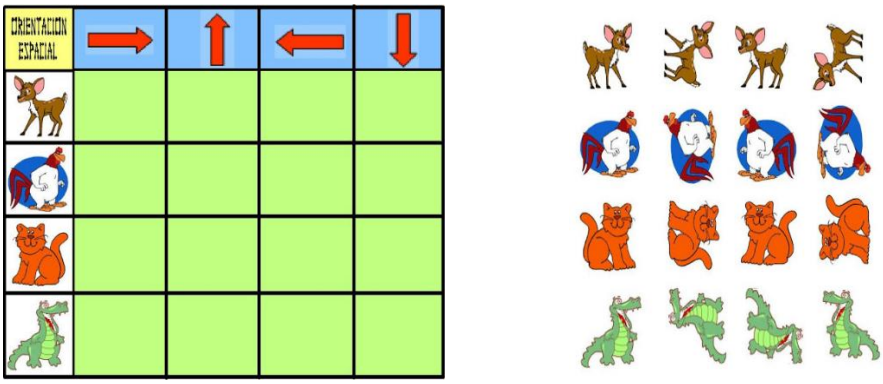
a. Orientación espacial.

La orientación espacial juega un papel sumamente importante en el desarrollo de la lectura y la escritura porque que tanto las actividades de lectura como las de escritura se encuentran insertas en una direccionalidad muy específica (de izquierda a derecha). Esta direccionalidad es claramente favorable a los diestros, puesto que para los zurdos en las tareas de escritura suele conllevar ciertas incomodidades, por esto debemos ofrecer a los alumnos zurdos las ayudas necesarias.

Los alumnos que no desarrollan adecuadamente la direccionalidad suelen presentar inversiones en la lectura, rotaciones de letras, especialmente aquellas más proclives a la rotación como son la b y la d o la p y la q. Estas rotaciones, se deben a la simetría existente entre estos caracteres y pueden provocar importantes dificultades en la lecto-escritura, dificultades que en algunas ocasiones pueden ser confundidas con dislexia.

Son múltiples las tareas que se desarrollan o pueden desarrollarse cada día en el aula como:

- Juegos como este en el que deben recortar y pegar cada estímulo en la dirección que se expresa. También trabajamos motricidad fina y coordinación óculo-manual.



P13: Ejemplo de actividades para trabajar orientación espacial.

- Junto con la maestra de E.F se realizan circuitos que propician la orientación del alumno.
- Empiezan a escribir su nombre (es algo cercano y que les ilusiona) poniendo un punto del que sale una flecha en el sentido de la escritura. Sobre esta línea escriben el nombre siguiendo unas orientaciones. Empiezan a hacerlo en el plano vertical para terminar en el horizontal.
- El trabajo con puzzles y encajables también es muy recomendable.
- Mover partes del cuerpo en la dirección indicada e interiorizando los conceptos siguiendo las instrucciones de la/el muestra/o o de un compañero-guía. Se trabajan primero sobre una mismo, después por parejas,
- Situar objetos, según la instrucción dada (arriba-abajo, dentro - fuera, junto-separado, delante detrás, cerca-lejos, encima, entre, alrededor…).
- Expresamos el lugar que ocupamos en la fila, con números ordinales.
- Puestos en fila, decimos quien es el anterior y el posterior a nosotros.
- Sentados en círculo decir el nombre del compañero que tienes a un lado y a otro.
- Colocados en fila decimos el nombre del primero y el del último.
- Trabajamos la direccionalidad con los coches, subiendo y bajando por la pared, avanzando de derecha a izquierda, de delante hacia atrás y viceversa, girando en ambos sentidos….

b. Secuenciación temporal.

Las palabras, ya sean escritas o leídas se suceden unas detrás de otras por lo que es importante trabajar secuencias temporalees. Algunas tareas:

- Trabajar mediante secuencias básicas y autoinstrucciones facilitan el desarrollo temporal secuenciado.
- Ponemos la fecha**:** en castellano, inglés y fecha corta (lenguaje matemático).
- Cantamos la canción de los días de la semana.
- Recitamos la serie de los meses del año para saber qué número le corresponde a cada uno.
- Ponemos la secuencia de actividades de cada día (horario).
- Expresamos oralmente el día que fue ayer y el que es hoy.
- Recordamos y repetimos series de cuatro números.
- Trabajamos secuenciaciones con fotos de ellos, de momentos de la jornada escolar, con la sucesión de seis acciones.
- En asamblea recordamos lo trabajado el día anterior.
- Al final del día hacemos una sencilla reflexión de cómo ha ido la jornada

8.2.1.5.1.4. Memoria**.** La memoria es la capacidad mental que posibilita a un sujeto registrar, conservar y evocar las experiencias (ideas, imágenes, acontecimientos, sentimientos, etc.) y una condición básica en la lectura y escritura al tener que evocar de nuestra memoria la forma y sonido de las letras para poder leer y escribir palabras, frases, textos…

a. Memoria visual.

La memoria visual describe la relación entre el proceso perceptivo, la codificación, almacenamiento, y recuperación de las representaciones del procesamiento neuronal y por tanto nos facilita la lectura y escritura de las palabras. Algunas actividades que podemos realizar son:

- Pasar lista todos los días. Con cartelones, en el ordenador, en el Plumier. Juego de ¿Quién es quién?, etc.
- Decimos los niños que han faltado y los que han faltado de comedor.
- En el calendario recordamos el día que fue ayer, buscamos el siguiente y lo tachamos.
- Juegos de memoria visual (memory).

- Encontrar parejas de imágenes que se van destapando de dos en dos.

b. Memoria auditiva**.** La memoria es indispensable para el aprendizaje, a ella se le debe el habla y nos permite recordar aquello que escuchamos. Nos permite almacenar otros sonidos, como ruidos, canciones, tonos, entre otros. Nos ayuda a buscar similitudes con palabras, fabricar rimas, buscar parecidos entre las palabras y aprender poesías, canciones, retahílas y adivinanzas.

8.2.1.5.1.5. Análisis y síntesis visual y auditiva: Es la capacidad de ver el todo y dividirlo en partes para después integrarlas y volver al todo. En el proceso de escritura, es necesario que la lectura venga antes, es decir, la palabra debe ser escuchada, visualizada y después escrita.

- Tareas diarias de lectura conjunta.
- Lectura por parte de los maestros ofreciendo un feed-back positivo. .
- Además, realizamos tareas para el desarrollo de la conciencia fonológica, jugamos a partir y unir las frases en palabras y las palabras en sílabas y letras.

8.2.1.5.1.6. Ritmo: Se define como la percepción que tiene el niño con respecto a los sonidos en el tiempo. La falta de esta habilidad puede causar una lectura lenta, silábica, con puntuación y entonación adecuadas. Algunas tareas a desarrollar son:

- Escuchar y aprender canciones, trabalenguas y poesías.
- Realizar lecturas conjuntas siguiendo el ritmo marcado
- Saltar al ritmo de palmas las sílabas de un nombre.
- Repetir las sílabas de palabras al son de las palmas.

8.2.1.5.2. ZONA DE COMUNICAR:

8.2.1.5.2.1. Representación gráfica.

Las palabras se escriben para que cualquier persona las pueda leer y comenzamos con la mayúscula y cuando el niño está preparado se pasa a la minúscula. Previamente se trabaja el esquema corporal y su representación gráfica y después se para a representar gráficamente otras realidades.

Algunas tareas que contribuyen a que los alumnos aprendan a representar gráficamente son:

- Jugar en la zona de comunicar con la pizarra y las letras magnéticas a componer palabras de la caja.
- La plasmación de situaciones de la vida cotidiana en distintos planos, también facilita el paso a la escritura (Dibujar el sol, las nubes y la lluvia, una casa, un coche…).
- También la representación gráfica de actividades complementarias.

8.2.1.5.2.2. Lenguaje oral:

Constituye un pre-requisito básico para la alfabetización (lectura y escritura). Ésta sólo debe ser iniciada después de que el niño es capaz de pronunciar correctamente todos los sonidos de la lengua. Algunas actividades son:

- Cada día en la asamblea los alumnos cuenta que han hecho el día de antes, qué cenaron…
- También explican la historia que contaba el libro que se llevaron a casa, o el que leemos a diario en la escuela.
- Cualquier historia ocurrida en familia que les haya llamado la atención.
- Contar si les ha gustado la tara del día.
- Las asambleas diarias de aula.
- Expresión de ideas, sentimientos, vivencias…a través de la comunicación Diferenciación de letras y números.
- Los alumnos hacen un dibujo, empezamos por el garabato y aquellos primeros trazos que hacen y les preguntamos después qué han dibujado.

8.2.1.5.2.3. Comprensión de mensajes orales.

Previo a la escritura y lectura la comprensión debe afianzarse. Por ello debemos dar la oportunidad a los niños de que hablen y se expresen con la mayor correción posible. Hay múltiples situaciones a lo largo de la jornada: asamblea, desayunos, recreo, descanso. No debemos aceptar respuestas a base de gestos. Exigiremos frases cada vez más largas y con estructuras más complejas.

8.2.1.5.2.4. Vocabulario básico general y referido a los Proyectos de Investigación.

Ampliamos el escaso vocabulario de nuestros alumnos y le pedimos que lo incluyan en su día a día. Trabajar con bits de inteligencia 5 minutos en la

asamblea nos puede dar excelentes resultados. En este enlace encontramos unas breves orientaciones obre su uso, resultados y fácil creación: http://redtic.educacontic.es/manuales_plantillas/bit/tutorial_bits_inteligencia.pdf

8.2.1.5.2.5. Pronunciación, articulación y tono.

Para tener éxito en la lectura, corregimos la mala pronunciación y llevamos a cabo protocolos de actuación para prevenir los trastornos lingüísticos. El trabajo conjunto con la maestra de Audición y Lenguaje del centro nos ayuda a desarrollar estos aspectos. Grabamos sus mensajes para que escuchen sus pronunciaciones.

8.2.1.5.3. ZONA DE LA AFECTIVIDAD:

La escritura y lectura se rigen por normas (entonación, signos de puntuación…..) Desde que empezamos a utilizar sus nombres como medio de comunicación tenemos en cuenta los signos de puntuación que puedan aparecer. Los llamamos por su nombre y les decimos para qué sirven.

8.2.1.5.3.1. Interés y motivación por los textos escritos.

Los alumnos deben desarrollar el gusto por la lectura como medio de comunicación y disfrute. Se les debe motivar y reconocer día a día su trabajo, esfuerzo y evolución, por pequeña que sea. Si escriben ellos solos, aunque sea breve y poco correcto, debemos motivarlo para que el día siguiente su esfuerzo sea mayor y también su ejecución de la tarea. Mañana escribirán más y mejor. Debemos leerles un poco todos los días (libros, notas informativas…) pues somos un ejemplo y modelo para ellos. Los niños más avanzados en la lectura ayudan a los compañeros a leer y esto les motiva.

8.2.1.5.3.2. Tamaño de la letra.

Se debe conceder gran importancia a que vayan adquiriendo una escritura regular en trazo y tamaño, ya sea dentro de la misma palabra o en una frase.

8.2.1.5.3.3. Limpieza y orden.

Hay que transmitir el gusto por el trabajo bien hecho, no sólo cuando escriben, si no cuando dibujan, colorean, etc. Para ello los maestros debemos esforzarnos porque la pizarra, ambientes y entornos de las aulas se correspondan con esta idea. El maestro debe de escribir de forma ordenada en la pizarra y no escribir en pequeños huecos porque los alumnos no serán

capaces de integrar la información. Debemos evitar el continuo borrado. Los trabajos han de presentarse limpios. Les decimos que el trabajo con esfuerzo cada día sale un poquito mejor y que se acostumbren a pedir y prestar ayuda.

8.2.1.5.4. ZONA DE LA AUTONOMÍA:

8.2.1.5.4.1. Trabajar el esquema corporal.

Es el conocimiento sobre su esquema corporal (partes del cuerpo, movimientos, posturas y actitudes). Cuando no poseen esta habilidad tienen graves problemas para orientarse espacial y temporalmente. Por ejemplo: escriben fuera de la línea o de la hoja. Una buena estrategia sería comenzar el curso haciendo un proyecto sobre el cuerpo humano. Íntimamente ligado con el desarrollo de la escritura (y lectura) está el desarrollo del esquema corporal. Por lo tanto lo consideramos una actividad previa y en continuo desarrollo y trabajo. Para los más pequeños hay multitud de canciones y juegos que van dirigidos a desarrollar el esquema corporal. No debemos correr y restarle importancia a este tipo de actividades es la base para muchas otras.

- Trabajar el esquema corporal por parejas, buscando la parte elegida en su compañero/a.
- Dibujar dentro de un círculo las partes de la cara o aquellas que faltan. También con el cuerpo entero.

8.2.1.5.4.2. Motricidad gruesa y fina.

Cada niño-a prefiere una mano para escribir y ¡¡hay que adiestrarla!! La plastilina, el picado, recortado coloreado….nos ayuda a adquirir esa motricidad. Respecto al trazo de las letras, en principio, las direcciones que habitualmente conviene respetar son de arriba abajo y de izquierda a derecha. El trazado del círculo conviene hacerlo en la dirección que después facilitará escribir la a, y la d, enlazándolas con las letras que se escriban a continuación, por lo tanto, debe trazarse en el sentido opuesto al de las agujas del reloj.

8.2.1.5.4.3. Coordinación óculo-manual o visomotora:

Es la integración entre los movimientos del cuerpo (globales y específicos) y la visión. Aquellos niños que no logren coordinar el movimiento de los ojos con el de las manos, tendrán problemas en las actividades que tienen que ver

con la coordinación visomotora, ojo – mano. Algunas tareas en orden de dificultad y maduración son:

- Se empieza a trabajar con: plastilina, rasgado, picado, recortado, ensartado...Debemos insistir en que miren lo que hacen. No se puede colorear y mirar al techo.
- Copiar desde otro papel.
- Copiar de la pizarra.
- Dibujar siguiendo un modelo.

8.2.1.5.4.4. Control del trazo (coloreado, recortado, modelado…)

Son actividades previas a la escritura e indispensables pues confieren fuerza, desarrollan la pina, prensión pulgar y plasmar, coordinación óculo manual… Debemos exigir calidad en este tipo de tareas.

8.2.1.6. Actividades diarias para trabajar la lectura y escritura:

Encontramos una serie de actividades diarias en la vida del centro en la que está presente la lectura y escritura. Las que aquí se recogen son las que realizan diariamente las maestras de infantil y primer ciclo:

- Con las rutinas diarias: leer y escribir el día y la fecha.
- Identificar los nombres de los compañeros al pasar lista.
- Visionar el método de lectura en el ordenador (Glenn Doman).
- Participación activa en la asamblea expresándose, escuchando, participando en las conversaciones respetando el turno de palabra.
- Ver, escuchar y contar cuentos.
- Uso de la biblioteca de aula, como fuente de disfrute y búsqueda de información.
- Utilización del ordenador, como herramienta de trabajo para buscar información, recoger datos del Proyecto, del grupo recopilar vocabulario y para escuchar cuentos.
- Hacer ensayos de escritura a través de dibujos e ir ampliándolo.
- Representar gráficamente, el esquema corporal y situaciones vividas (teniendo en cuenta la orientación espacial).
- Trazar símbolos que se parecen a letras, escribir letras al azar, grupos de letras que forman palabras o incluso grupos de letras separadas que forman frases.
- Realización de juegos para desarrollar la discriminación auditiva.

- Aprender canciones, poesías, trabalenguas, juegos de tradición oral…
- Nominar los principales elementos que hay en el aula.
- Trabajar con los nombres de los grupos y los responsables.
- Elaborar las normas de asamblea, grupo, aula, fila, aseo.
- Trabajar con la caja de palabras en mayúscula, minúscula, con letra de ordenador, en inglés en gran grupo, pequeño grupo. Pudiendo establecer clasificaciones, agrupamientos, relacionar una palabra con su imagen…
- Diferenciar entre palabra y frase.
- Ver el número de letras de una palabra. El número de palabras de una frase comparándola con otra.
- Decir frases que contengan una palabra dada.
- Jugar a la palabra encadenada.
- Escribir mensajes de forma espontánea y después dirigida.

8.2.1.7. ASPECTOS A TENER EN CUENTA AL ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR:

Para que los niños aprendan a leer y escribir, desde le Proyecto Roma, aconsejamos que adquieran un procedimiento de cómo hacerlo correctamente, por ejemplo: deben saber que se escribe de:

- Debemos ofrecer a los alumnos todas las ayudas que requieran e ir desvaneciéndolas poco a poco.
- Desde muy pequeños debemos leer a los niños, a los mayores también, somos ejemplo para ellos y tener un modelo positivo facilita su adquisición. Lo importante al contar cuentos a los niños (para captar la atención al alumno) son los cambios de voz, ritmo, tono, volumen y entonación marcada que realiza el maestro. Podemos interrumpir la narración y hacer inferencias: ¿qué creéis que pasó?, ¿qué pensáis que dijo?...
- Al escribir en la pizarra debemos hacerlo de forma ordenada, de izquierda a derecha y de arriba abajo. Para facilitar a los alumnos el aprendizaje de esta regla, desde el principio se deben presentar los materiales de forma ordenada, las actividades de emparejamiento (imagen-imagen, imagen-PALABRA, PALABRA-palabra...) se realizarán sobre plantillas estructuras (se adjuntan a continuación a modo de ejemplo).

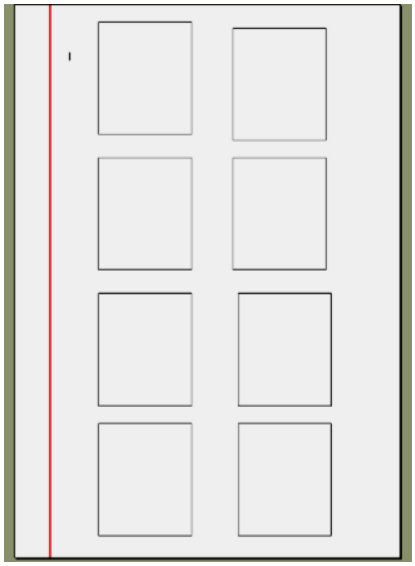
- Que hay que dejar espacios entre palabras: Debemos separar las palabras, principalmente si lo hacemos a ordenador y en mayúscula.
- Hay que estar atentos cuando se escribe y mirando lo que se hace. Para ello el clima del aula debe ser adecuado y preparar al grupo para las actividades de lectura y escritura.
- Escribir dentro de los renglones y guardando los márgenes: Al principio puede ser necesario ofrecer unas pautas a los alumnos (línea simple o doble línea ancha (35mm) para la mayúscula y doble línea ancha (35 mm) y doble línea estrecha o pauta Montessori para la minúscula; la doble línea estrecha es referible empezar a utilizar desde 3º o 4º curso, dependerá del niño) y marcar el margen con un rotulador de color vistoso. Si en las primeras etapas o cursos cuidamos estos aspectos los alumnos serán capaces de escribir en cualquier formato y papel sin presentar dificultades ajustándose al espacio. Les ayudamos a organizar la escritura y poco fomentamos la autonomía.
- Utilizar fuentes que no inducen a errores y cuando los alumnos saben leer y escribir y enseñando/presentando otro tipo de fuentes. Las fuentes más fácilmente reconocibles son Arial para mayúscula y minúscula desde el 2º ciclo, Comic Sans, Edelfontmed y escolar para word; Myrian Pro y Geneva para MAC; y la letras específica Open Dyslexic. Es recomendable utilizar una la misma fuente/tipología de letra en los primeros niveles, mientras los alumnos aprenden e ir introduciendo nuevas a partir de finales de 2º curso; todo va a depender de cada niño. Puedo utilizar escolar en el aula y dar libros/cuentos con diferentes fuentes para los alumnos que son capaces.
- Es recomendable no utilizar interlineado sencillos, el interlineado más fácil de leer es de 1´5 puntos.
- Debemos utilizar métodos fonéticos en la enseñanza de la lectura y no alfabéticos, es decir, no debemos decir el nombre de las letras sino su sonido porque así se facilita el reconocimiento fonológico de las palabras (“La /m/ de mamá y no la eme de mamá”). Cuando decimos a los alumnos el nombre de las letras podemos encontrarnos con caso que cuando van a leer la palabra mapa, por ejemplo, evocan ma-a-pe-a o ma-pe-a. No quiere decir que no enseñemos el nombre de las letras las alumnos.

- Hay que pensar bien antes lo que se va a escribir antes de escribirlo, escribir despacio, no ir con prisas, recordar las imágenes de las palabras antes de escribirlas. Podemos ayudarnos de la imagen o de la foto las cosas u objetos para facilitar que el alumno evoque la palabra y la escriba.
- Debemos prestar la ayuda necesaria a los niños hasta que no aprender a hacerlo de forma autónoma e ir desvaneciendo los apoyos poco a poco.
- Evitemos hacer juicios negativos a los niños o comentarios del tipo no aprende, no se qué hacer con…, no es tan difícil para que no lo entiendas…
- Todos los días debemos dedicar un tiempo a leer y escribir. Hacer lectura colectivas e individuales. No basta con que los alumnos realicen actividades de copia, en los niveles inferiores hay que buscar el momento para la escritura espontánea (quedan recogidas múltiples actividades en el punto sobre escritura).
- Debemos crear el ambiente para la lectura, siguiendo el Proyecto Roma para estructurar y organizar el proceso conviene:
    - Utilizar las primeras horas de la mañana para el aprendizaje de la lectura y escritura.
    - Después del recreo hacerlo de forma más lúdica, realizando juegos de lotos, emparejamiento, barajas…
- Lo más importante es saber que trabajamos con niños y jugamos un papel importante, que somos un modelo para ellos y éste debe ser positivo, que contribuimos a la creación de su escala de valores, normas, hábitos, rutinas y motivación por aprender. Por tanto, mostremos un trato cercano, cordial y afectivo: ¡COJAMOS EL RETO!

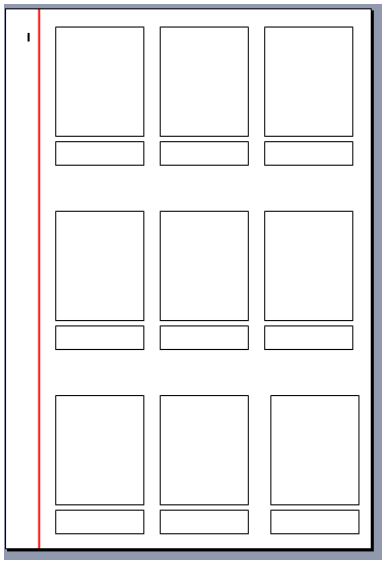
8.2.1.8. <u>MATERIALES QUE FACILITAN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CAJAS DE PALABRAS:</u>

En estas plantillas trabajaremos con las imágenes y las palabras de las cajas de palabras utilizando velero. Puede utilizar este formato o cualquier otro pero presentar las palabras de forma ordenada.

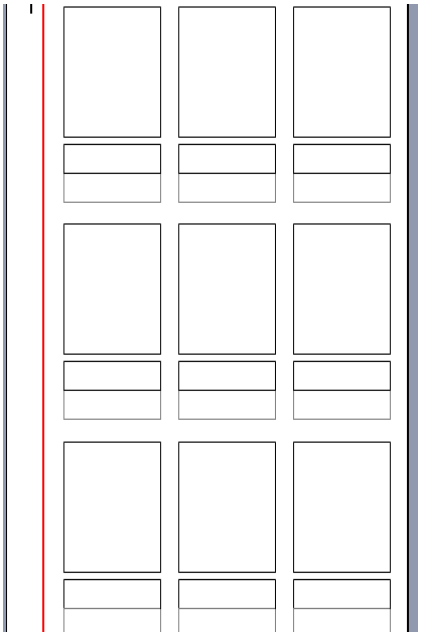
Algunos materiales para elaborar las cajas de palabras son:



P14: Plantilla para asociar imágenes.

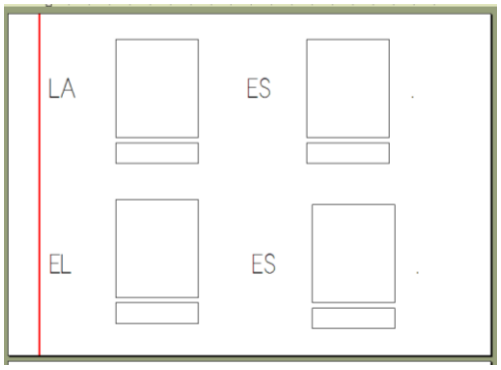


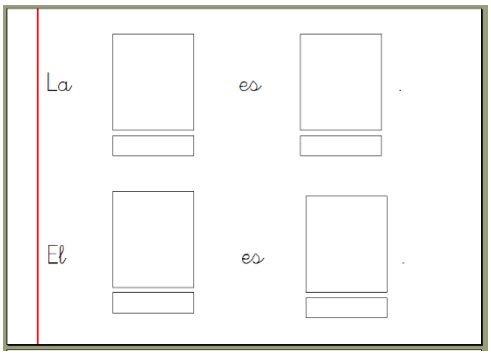
P15: Plantilla para asociar imagen-PALABRA.



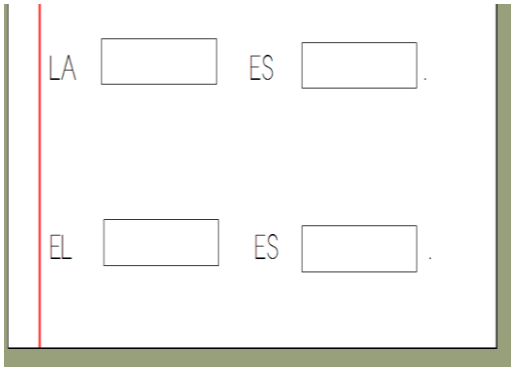
P16: Plantilla para asociar imagen-PALBRA-palabra.

- Plantilla para la construcción de frases sencillas, asociando imagen-PALABRA.

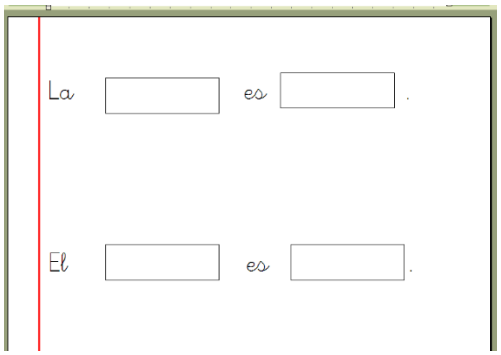




P17: Plantilla para la construcción de frases sencillas, asociando imagen-PALABRA.



P18: Plantilla para la construcción de frases sencillas asociando imagen-palabra.



P19: Plantilla para la construcción de frases sencillas, en MAYÚSCULA.

P20: Plantilla para la construcción de frases sencillas, en minúscula.

8.2.1.9. <u>LA EVALUACIÓN:</u>

Si importante es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura igual o más es la evaluación que sobe el mismo realicemos. Debemos ser rigurosos y sistemáticos y realizar una evaluación continua de cada uno de nuestros alumnos para lo que debemos crear nuestros registros de evaluación. Debemos establecer de dónde parte el alumno, cómo avanza, dónde y en qué muestra más dificultades, qué facilita su aprendizaje, qué le motiva… De esta forma podremos personalizar su proceso de aprendizaje y conseguir aprendizajes significativos y realizar aquellas actividades que le ayuden a saltar las dificultades que encuentra.

Los maestros debemos conocer los aspectos en los que tenemos que ayudar a nuestros alumnos. Debemos hacerles conscientes de aquello en lo que han de mejorar e implicarles en el proceso. El alumno ha de sentirse el auténtico protagonista, sabiendo en qué dificultades concretas que tiene que superar y la forma de superarlas. Los maestros, su familia y sus propios compañeros somos una gran ayuda, han de vernos como las personas que no le hace sentir el fracaso sino que le alienta a avanzar y le ofrece los medios. Los alumnos se sentirán seguros y querrán mejorar, no suponiendo un sobre-esfuerzo o un trabajo extra, sino una tarea que realizarán con agrado como parte de sus aprendizajes específicos que le harán mejorar y progresar.

Una buena forma de incardinar estos aspectos en nuestro trabajo por Proyectos de Investigación es mediante los aprendizajes específicos. El alumno ha de ser consciente de dónde falla o encuentra dificultades y entre los maestros y sus compañeros ofreceré las soluciones para que quiera y pueda mejorar.

Con los alumnos primero a tercero de primaria, que son los cursos en los que se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectura y su afianzamiento, se ha diseñado un continuo a modo de rúbrica donde ubicar a los alumnos y de esta forma saber dónde se encuentra y hacia dónde ir. Se ha establecido que los alumnos de primer curso deberían terminar iniciados en el nivel 3 teniendo los anteriores superados, los alumnos de segundo curso iniciados en el cuarto nivel tendiendo los anteriores superados y los de tercer curso superados todos los niveles.

	LECTURA	**ESCRITURA**
NIVEL 1	• Identifica el nombre de sus compañeros. • Reconoce algunos letras y su sonido • Discrimina y lee las vocales • Asocia imagen-imagen, imagen-PALABRA • Asocia PALABRA-PALABRA • Discrimina de palabras entre varias • Lee palabras conocidas en mayúscula. • Lee frases de 2 a 4 palabra	• Realiza ejercicios propios de grafomotricidad: • Repasa letras sin salirse. • Ejecuta movimientos hacia arriba-abajo y de izquierda a derecha. • Escribe su nombre siguiendo un modelos.

NIVEL 2	• Asociación PALABRA-palabra. • Asociación palabra-palabra. • Discrimina y asocia palabras • Lee sencillos cuentos que contienen palabras conocidas en mayúscula. • Sigue la lectura con el dedo. • Silabea.	• Realiza correctamente las vocales. • Copia en mayúscula en un tamaño regular y adecuado. • Representa el esquema corporal con detalles. • Domina plenamente el trazo de la letras mayúsculas • Copia frases de 4 palabras. • Escribe sencillas palabras el dictado.
NIVEL 3	• Lee en mayúscula cualquier tipo de fuente. • Lee en minúscula la letra ligada. • Lee cuentos sencillos en mayúscula y minúscula ligada. • Comienza a hacer lecturas silenciosas.	• Copia en mayúscula con un trazo constante y regular. en una pauta de 35 mm. • Escribe frases de más de cuatro palabras. • Representa situaciones de la vida cotidiana con muchos detalles.
NIVEL 4	• Lee reconociendo los signos de puntuación y entonación.	• Copia palabras en minúscula sin errores. • Escribe palabras al dictado en mayúscula y minúscula • Escribe pequeñas historias (de unas 20 palabras). • Comienza en mayúscula y acaba en punto
NIVEL 5	• Lee, sin silabeo, respetando los signos de	• Escribe frases utilizando una palabra dada.

	puntuación, con la entonación y ritmo adecuado. • Lee cualquier tipo de grafía/fuente. • No realiza vocalizaciones ni sub-vocalizaciones.	• Escribe frases al dictado. • Resume un texto leído. • Realiza redacciones. • Conoce y utiliza los signos ¿?,¡!, Y las reglas elementales .

8.2.1.10. ORIENTACIONES PARA LAS FAMILIAS:

Es por todos sabido que el niño aprende a leer más fácilmente si disfruta de un ambiente cultivado y estimulante, si a sus padres les gusta leer, le leen cuentos en voz alta y le estimulan el deseo de leer. Por lo que, algunas orientaciones que se podrían dar a las familias para facilitar, implicar y aumentar la motivación de los alumnos en el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de los alumnos son:

- Poner cartelones en casa en los objetos de uso común (mesa, silla, cama…)
- Hacer colaborar al alumno en casa en actividades de clasificación, seriación, selección de objetos… Por ejemplo, clasificar y emparejar calcetines, pedirle que nos traiga cosas, ordenar cubiertos, poner la mesa, preparar lo necesario para una actividad como la ducha…
- Hacer puzzles, rompecabezas, juegos musicales de teclas, accionar botones…
- Establecer la rutina de leer antes de dormir.
- Leerle y hacerle leer todos los días. Si no sabemos leer, podemos contarle historias o simplemente ojear revistas y libros con ellos comentados las imágenes.
- Cuando leemos un libro, señalar con el dedo la dirección correcta para que el niño sea consciente que leemos de izquierda a derecha y comprenda que la palabra que se dice es la misma que ve.
- Leerle historias con palabras que riman o se repiten e invitarle a decir las rimas con nosotros.
- Leer variados cuentos infantiles: de hadas, cancioneros, poesías…

- Leer el material impreso de tipo doméstico (caja de cereales, zumo, galletas…)
- Hacerle partícipe de la elaboración de la lista de la compra.
- Leer los rótulos de la calle.
- Leer las instrucciones para montar un juguete.
- Realizar comentarios sobre lo que se lee.
- Aprender canciones, refranes, representaciones de cuentos…
- Pedirle que nos diga que son las cosas que le vamos señalando en casa y en la calle.
- Tener siempre una actitud positiva hacia el aprendizaje de sus hijos. No hacer comentario negativos hacia el aprendizaje y la escuela.

Una vez establecidas las orientaciones y estrategias organizativas y metodológicas para aplicar en el aula paso a recoger una serie de actividades y tareas específicas para trabajar con los alumnos el tipo de error que cada uno de ellos presente y que se desprenden de la observación, reflexión y análisis de la fase A.

8.2.2. Estrategias específicas para trabajar errores y dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura:

El proceso para aprender a leer y escribir es un proceso largo que debe cuidarse para evitar la aparición de dificultades por un aprendizaje erróneo. La gran plasticidad cerebral del niño hace que se automaticen aquellos aprendizajes que se repiten día a día, pero lo que llega al alumno no tiene porqué ser el aprendizaje adecuado. La mayoría de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje no es porque tengan dislexia, problemas de atención o de concentración, es debido, a un mal aprendizaje del proceso de lectura y escritura. Por esta razón, debemos ser cautos e ir poco a poco, no tener prisa, lo importante es aprender a leer y escribir respetando los diferentes ritmos de aprendizaje. Si se intenta ir deprisa se corre el riesgo de provocar un rechazo e incluso fobia a la lectura, porque el alumno incrementará sus errores y su inseguridad. Tampoco conviene ir más despacio de lo que un niño necesita, porque se propicia aburrimiento, falta de interés y poco esfuerzo mental, especialmente si se repiten los mismos ejercicios y actividades una y otra vez. Debemos organizar el proceso que va a permitir al niño desarrollar su

organización y orden mental, el pensamiento lógico, la observación y la comprensión del ambiente que le rodea.

Muchos de nuestros alumnos presentan ciertas dificultades, vicios o errores específicos a la hora de leer o escribir, tales como rotaciones, inversiones, sustituciones… Todos estos errores son provocados por otras dificultades que no tiene su base en el proceso lecto-escritor y en los que no tiene sentido hacerles repetir la tarea una y otra vez. Se adjunta una tabla, en la que quedan recogidos los 14 errores más frecuentes entre los alumnos de primaria, en la que podemos interpretar qué dificultad está provocando el error y de esto modo plantear la intervención (recogido por García Mediavilla, L; Codés martínez González, M. y Quintanal Díaz, J. en "Dislexia. Diagnóstico, recuperación y prevención" -2.000-). Por ejemplo, cuando un alumno confunde u-n o m-n, de nada sirve que copie esas palabras una y otra vez, pues su dificultad no es la ortografía de la palabra sino en su memoria visual. En este enlace podéis ampliar conocimientos sobre el tema: http://coabilbao.com/percepcion.html. Por lo que le ayudaremos realizando con él actividades como recordar lugares conocidos (colegio o casa), lugares desconocidos, recordar itinerario, pedirle que vaya algún sitio y luego pedirle que nos diga qué o a quiñen ha visto…

En nuestro trabajo por Proyectos de Investigación, tenemos una oportunidad de oro para reeducar este tipo de aspectos, a través de los aprendizajes específicos e incardinando el trabajo en las distintas áreas.

Cateogorización procesual de los 14 errores ortográficos conocidos más frecuentes

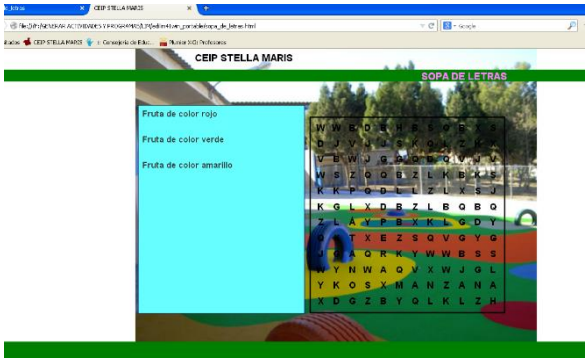
Nivel	*Deficiencia*	*Error*	*Dificultad donde se manifiesta*
PERCEPTIVO	Articulatorios	1. Sustitución de fonemas por el punto de articulación	— Linguoalveolares y linguodentales: r - l - d - t - n - s — Labiales y labiodentales: p - b - m - f — Nasales: m - n - ñ — Palatales: ll - y - ch - ñ — Interdentales: f - z(d) — Velares: k - g - j
		2. Sustitución de fonemas por el modo de articulación	— Fricativas: f - z - s - j — Oclusivas sordas: p - t - k
	Memoria Visual	3. Sustitución de fonemas parecidos en la forma	— m/n - l/i - C/G - u/n ...
		4. Inversión de letras	— Posicional: clama/calma
		5. Errores debidos a la dificultad en retener formas gráficas (persistencia)	— La letra «h», por carecer de correspondencia fonética. — Por que/porque
	Memoria Auditiva	6. Omisión de fonemas	— Fonemas consonánticos en posición implosiva: ten/tren — Sílabas completas: ma/mano — Omisión alteración de algún fonema específico: mama/mamá
		7. Inversión de Sonidos	— Confunsión de fonemas que admiten doble grafía: b/v, ll/y... — Por la falta de habilidad para la secuenciación: Valetnín/Valentín
		8. Adicción de fonemas	— Caramen/Carmen
	Localización Espacio-Temporal	9. Inversión grafías/sílabas 10. Escritura espejo o anacrónica	— Sustitución por similitud formal: p/q, o/a, u/n... — Grafías erradas
LÓGICO	Intelectual	11. Síntesis fonema/grafía	— mesa/gesa
		12. Separación y cortes de la secuencia gráfica	— Uniones de palabras: elniño — Separación silábica errada: es ta niña — Unión de sílabas de diferentes palabras: es taca sa
	Motivacional	13. Construcciones morfosintácticas	— Amoto/moto — antirior/anterior
Gráfico	Metodológico	14. Inseguridad gráfomotórica	— Letra temblorosa...

P21: Cuadro de errores ortográficos más frecuentes y causas extraído de García Mediavilla, L; Codés martínez González, M. y Quintanal Díaz, J. (2.000). Dislexia. Diagnóstico, recuperación y prevención. Aula Abierta. UNED. Madrid.

8.2.2.1. ESTRATEGIAS LECTORAS PARA EVITAR SILABEOS, DETENCIONES, TITUBEOS, MEJORAR LA FLUIDEZ, VELOCIDAD LECTORA…

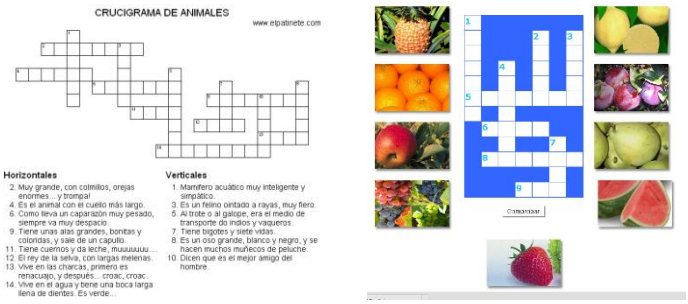
8.2.2.1.1. Sopa de letras.

Tenemos recursos en la red para crear las sopas de letras con el vocabulario trabajado en los diferentes Proyectos de Investigación con imágenes, enunciado… como son www.educalim.com y www.aumentativa.net



P21: Sopa de letras multimedia elaborada con LIM.

8.2.2.1.2. Crucigramas.



P22: Ejemplos de crucigramas elaborados en un Proyecto de animales y otro de alimentación.

8.2.2.1.3. Caligramas. Por ejemplo, los niños de 3º A escriben la carta a los Reyes Magos mediante un caligrama.

P23: Caligrama elaborado por un alumno de 3º A.

8.2.2.1.4. Adivinanzas. Podemos utilizar www.educalim.com y www.aumentativa.net para realizarlas. Encontramos gran cantidad de adivinanzas categorizadas por centros de interés en http://www.elhuevodechocolate.com/adivina1.html

P24: Actividad de adivinanza elaborada con herramienta de autor LIM.

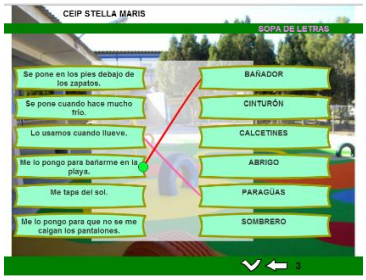
8.2.2.1.5. Reglas mnemotécnicas y canciones. Son multitud las canciones que existen y podemos inventar para anticipar rutinas y tareas y para trabajar conceptos básicos como son los colores, días de la semana, meses del año…Las técnicas nemotécnicas ayudan a memorizar mejor, con mayor rapidez y con mayor eficiencia. Se registra mejor la información lo que permite posteriormente recordarla con mayor exactitud. Son también una buena estrategia para trabajar y desarrollar la memoria.

8.2.2.1.6. Trabalenguas. Son conocidos por todos el de los tres tigres, Pablito clavó un clavito…

8.2.2.1.7. Descubrir disparates en frases o textos.

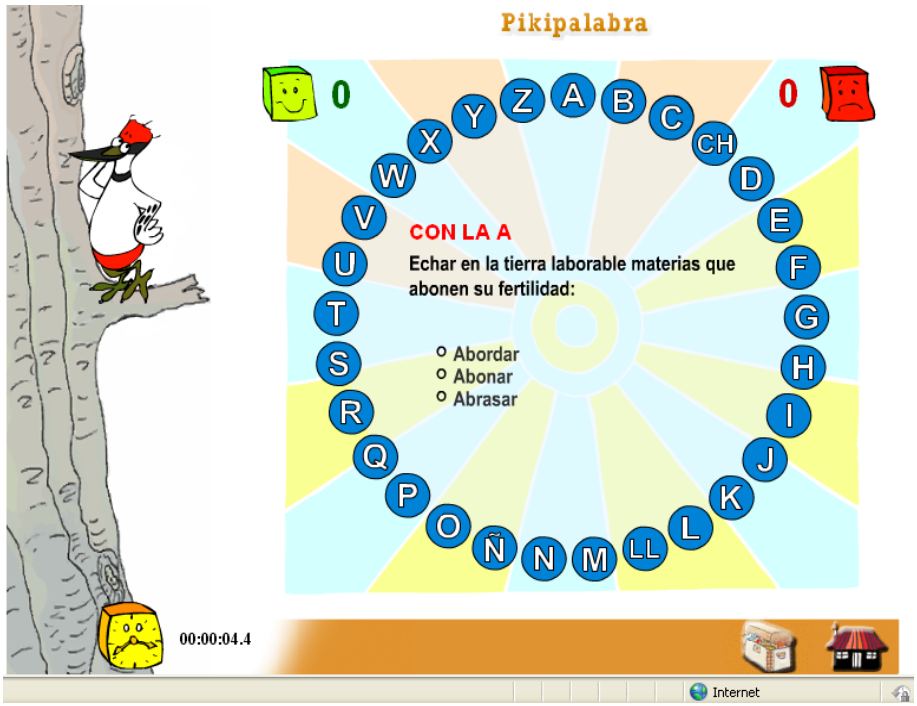
8.2.2.1.8. Resaltar las ideas principales antes de comenzar la lectura o buscar los datos en el enunciado de un problema matemático.

8.2.2.1.9. Definiciones: Asociar cada palabra con su definición. Una forma fácil de hacer ejercicios de asociación de definiciones es utilizando www.educalim.com



P25: Actividad de definiciones elaborada con herramienta de autor LIM.

Otro buen recurso es jugar al pasapalabra para niños, tiene tres niveles y para cada definición se dan tres posibles opciones. Lo encontramos en el siguiente enlace: http://dpto6.educacion.navarra.es/piki/juegos/pikipalabra/pikipalabra.swf



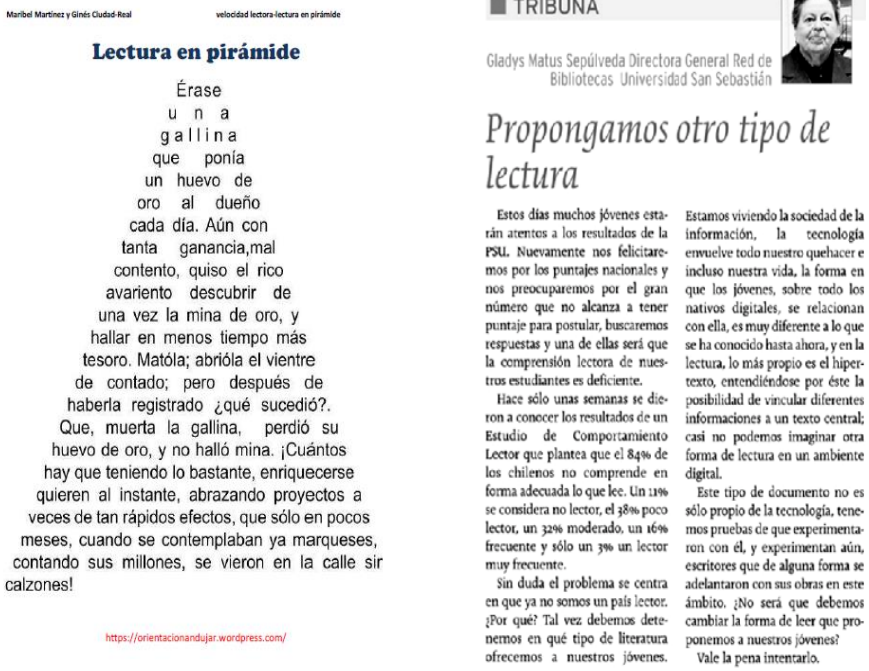
P26: Juego pasa-palabra extraído de http://dpto6.educacion.navarra.es/piki/juegos/pikipalabra/pikipalabra.swf

8.2.2.1.10. Silueteo: asociar cada palabra con su silueta. Aprender a distinguir las letras con grafía pautada, por encima de la pauta y por debajo. Una actividad, puede ser dibujar una silueta en la pizarra y los alumnos buscan palabras que cumplan esa norma. Por ejemplo, en la silueta de patata también cabe pitido, patada, patita…

P27: Actividad de silueteo y orientación de las letras.

8.2.2.1.11. Movimientos sacádicos/integración: lectura de textos con forma piramidal y de columna. Las lecturas en forma piramidal es muy fácil hacer en word con las autoformas y encontramos gran cantidad de lecturas piramidales en: https://orientacionandujar.wordpress.com/.

La mejor manera de trabajar las lecturas en columnas y la mejor manera de acercarles la realidad es leer prensa escrita, todos los martes llega al cole el diario La Opinión que contiene la PequeñaOPi.



Maribel Martínez y Ginés Ciudad-Real velocidad lectora-lectura en pirámide

Lectura en pirámide

Érase
u n a
g a l l i n a
que ponía
un huevo de
oro al dueño
cada día. Aún con
tanta ganancia,mal
contento, quiso el rico
avariento descubrir de
una vez la mina de oro, y
hallar en menos tiempo más
tesoro. Matóla; abrióla el vientre
de contado; pero después de
haberla registrado ¿qué sucedió?.
Que, muerta la gallina, perdió su
huevo de oro, y no halló mina. ¡Cuántos
hay que teniendo lo bastante, enriquecerse
quieren al instante, abrazando proyectos a
veces de tan rápidos efectos, que sólo en pocos
meses, cuando se contemplaban ya marqueses,
contando sus millones, se vieron en la calle sir
calzones!

https://orientacionandujar.wordpress.com/

TRIBUNA

Gladys Matus Sepúlveda Directora General Red de Bibliotecas Universidad San Sebastián

Propongamos otro tipo de lectura

Estos días muchos jóvenes estarán atentos a los resultados de la PSU. Nuevamente nos felicitaremos por los puntajes nacionales y nos preocuparemos por el gran número que no alcanza a tener puntaje para postular, buscaremos respuestas y una de ellas será que la comprensión lectora de nuestros estudiantes es deficiente.

Hace sólo unas semanas se dieron a conocer los resultados de un Estudio de Comportamiento Lector que plantea que el 84% de los chilenos no comprende en forma adecuada lo que lee. Un 11% se considera no lector, el 38% poco lector, un 32% moderado, un 16% frecuente y sólo un 3% un lector muy frecuente.

Sin duda el problema se centra en que ya no somos un país lector. ¿Por qué? Tal vez debemos detenernos en qué tipo de literatura ofrecemos a nuestros jóvenes. Estamos viviendo la sociedad de la información, la tecnología envuelve todo nuestro quehacer e incluso nuestra vida, la forma en que los jóvenes, sobre todo los nativos digitales, se relacionan con ella, es muy diferente a lo que se ha conocido hasta ahora, y en la lectura, lo más propio es el hipertexto, entendiéndose por éste la posibilidad de vincular diferentes informaciones a un texto central; casi no podemos imaginar otra forma de lectura en un ambiente digital.

Este tipo de documento no es sólo propio de la tecnología, tenemos pruebas de que experimentaron con él, y experimentan aún, escritores que de alguna forma se adelantaron con sus obras en este ámbito. ¿No será que debemos cambiar la forma de leer que proponemos a nuestros jóvenes?

Vale la pena intentarlo.

P28: Actividades de lectura en pirámide y columna para trabajar el movimiento sacádico.

8.2.2.1.12. Cierre gramatical. Se pueden hacer de forma oral utilizando cualquier objeto o con actividades como la siguiente. Encontramos gran variedad y cantidad en la web.

Actividades para trabajar el cierre gramatical

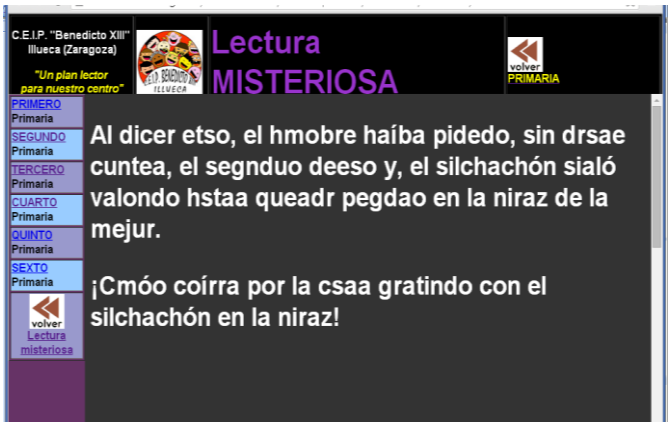
Lee la frase con atención e intenta terminarlas.

- Aquí hay un perro. . Aquí hay dos .....
- Allí hay un gato. . Aquí hay dos .....
- Aquí hay una pelota . Aquí hay dos... .....
- Aquí hay un corazón. Aquí hay dos .....

P29: Actividad de cierre gramatical.

8.2.2.1.13. Identificación rápida de palabras en un texto.

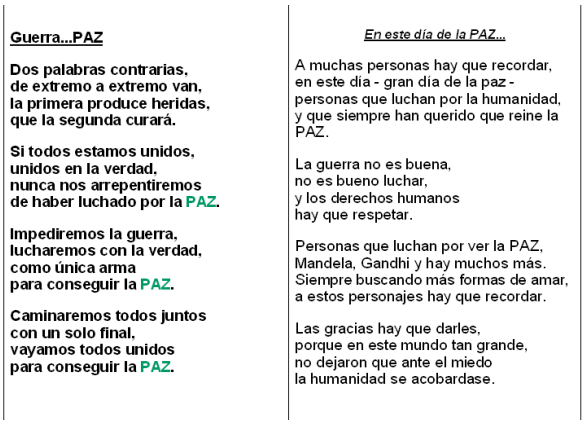
8.2.2.1.14. Lecturas misteriosas. Encontramos un recopilación graduada en http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/



P30: Actividades de lectura misteriosa de la web http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/

8.2.2.1.15. Uso de ventanas.

8.2.2.1.16. Recitar poesías. Podemos buscar poesías relacionas con el Proyecto de Investigación" que estemos trabajando o utilizar los días "especiales" para trabajar con los alumnos la memorización y recitado de poesías, como por ejemplo, las utilizadas el día de la "Paz" por los alumnos de 2º B o las recitadas por los alumnos de 3º A.



Guerra...PAZ

Dos palabras contrarias,
de extremo a extremo van,
la primera produce heridas,
que la segunda curará.

Si todos estamos unidos,
unidos en la verdad,
nunca nos arrepentiremos
de haber luchado por la PAZ.

Impediremos la guerra,
lucharemos con la verdad,
como única arma
para conseguir la PAZ.

Caminaremos todos juntos
con un solo final,
vayamos todos unidos
para conseguir la PAZ.

En este día de la PAZ...

A muchas personas hay que recordar,
en este día - gran día de la paz -
personas que luchan por la humanidad,
y que siempre han querido que reine la PAZ.

La guerra no es buena,
no es bueno luchar,
y los derechos humanos
hay que respetar.

Personas que luchan por ver la PAZ,
Mandela, Gandhi y hay muchos más.
Siempre buscando más formas de amar,
a estos personajes hay que recordar.

Las gracias hay que darles,
porque en este mundo tan grande,
no dejaron que ante el miedo
la humanidad se acobardase.

P31: Poesías del Día de la Paz de 2º B y 3º A.

8.2.2.1.17. Jugar al veo- veo con láminas, con fotos y dibujos.

8.2.2.1.18. Palabras encadenadas. Podemos jugar desde la última letra o sílaba.

8.2.2.1.19. Juegos de rol. Consiste en adquirir un papel y defenderlo, con este tipo de juegos también podemos desarrollar la competencia emocional.

8.2.2.1.20. Debatir sobre un tema determinado.

8.2.2.1.21. Representaciones de pequeñas obras de teatro o dramatizaciones de cuentos.

8.2.2.1.22. Lecturas rítmicas mediante palmada.

8.2.2.1.23. Ejercicios de lectura entonada: El niño lee de forma reiterada un texto corto hasta que alcance un predeterminado nivel de fluidez lectora. Una vez que lo alcanza, se repite el procedimiento con un nuevo texto de características diferentes. Puede realizarse mediante apoyos auditivos como son las auto-grabaciones o listas de palabras o frases. La técnica del vaciado que consiste en leer varias veces, mientras se borran paulatinamente las palabras de un texto. www. olesur.com (generados de actividades-fuga de palabras).

8.2.2.1.24. Realizar lecturas conjuntas, que lean varios niños a la vez o toda la clase juntos, grabarlos para que se auto-evalúen les ayuda a aprender de sus aciertos y, sobre todo, de los errores.

8.2.2.2. ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR UNIONES, SOLDADURAS Y SEPARACIONES DE SÍLABAS Y PALABRAS:

8.2.2.2.1. Realizar actividades con monosílabos, preposiciones, conjunciones, pronombres (completar frases, extraer o copiar palabras de un texto siguiendo un criterio dado, dictados…)

8.2.2.2.2. Discriminación visual de modelos correctos (por ejemplo, estaba/estava)

8.2.2.2.3. Asociación de golpes rítmicos de las palabras de una frase.

8.2.2.2.4. Separar palabras en sílabas. Separar palabras en letras. Separar frases en palabras y sílabas. (Al principio podemos ofrecer ayuda al alumno/a dando tantos cajetines como palabras tenga la frase, sílaba la palabra o letras la palabra o sílaba).

8.2.2.2.5. Ordenar frases que estén desordenadas. Encontramos mucho material en http://www.orientacionandujar.es/2010/05/07/conciencia-fonologica-de-frases/ y http://www.genmagic.net/lengua4/lleng1c.swf

8.2.2.2.6. Construir palabras con una serie de letras o sílabas dadas.

8.2.2.2.7. Escribir frases con gazapos y que el alumno los descubra.

8.2.2.3. **ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR LAS ADICIONES DE SÍLABAS Y LETRAS :**

8.2.2.3.1. Eliminación de los grafemas innecesarios mediante el entrenamiento en tareas de percepción visual y auditiva del grafema (correspondencia grafema-fonema), así como de la percepción viso-auditiva global de la palabra.

8.2.2.3.2. Contar el número de letras de cada palabra. Separarlas después.

8.2.2.3.3. Contar el número de sílabas de cada palabra y separarlas después.

8.2.2.3.4. Contar el número de palabras de cada frase y separarla después.

8.2.2.3.5. Deletrear sílabas y palabras.

8.2.2.3.6. Completar palabras y frases con los grafemas/fonemas que falten: vocales, una constante concreta, varias consonantes (elegidas entre sus errores más frecuentes), sílabas directas, sílabas inversas, sílabas mixtas (sinfones), diptongos.

8.2.2.3.7. Leer la primera y la última sílaba de una lista de palabras dada: escribir la palabra a continuación y construir una frase con ella.

8.2.2.3.8. Construir cadenas de palabras uniendo con guiones:

8.2.2.3.8.1. Dada una palabra terminada en vocal, la siguiente deberá empezar por esa vocal.

8.2.2.3.8.2. Dada una palabra terminada en una sílaba, la siguiente deberá empezar por esa misma: Ejemplo: mesa - sabor - borde - dedo - do..... Hacerlo a la inversa, acabando por la sílaba que empieza la anterior (conviene la ordenación seriada de derecha a izquierda). Ejemplo: comí - mide – dedo

8.2.2.3.9. Eliminar letras sobrantes en palabras dadas.

8.2.2.3.10. Eliminar las letras sobrantes en textos.

8.2.2.4. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA:

8.2.2.4.1. Realizar lecturas conjuntas.

8.2.2.4.2. Leer párrafo a párrafo e ir comentándolos.

8.2.2.4.3. Ir subrayando las ideas principales.

8.2.2.4.4. Actividad de lecturas repetidas con la técnica del vaciado.

8.2.2.4.5. Responder a cuestiones literales e inferenciales a partir de la lectura de un cuento.

8.2.2.4.6. Ejercicios de lectura conectada: El niño hace una lectura silenciosa de un párrafo cerciorándose de que conoce todas las palabras de éste. Después pasamos a leerlo en voz alta y, al terminar, le pedimos que nos diga "con sus palabras", la idea principal de dicho párrafo. Entonces podemos hacer diversos ejercicios, desde subrayar la idea principal en el mismo texto hasta hacer con ella un resumen o esquema.

8.2.2.4.7. Dar/mostrar un dibujo/lámina y un texto en el que se explica todo lo que aparece en el dibujo. El niño irá leyendo e indicando en el dibujo lo que va leyendo… Después se lee el texto sin dibujo y, más tarde, se explica lo leído apoyándonos en la lámina.

8.2.2.4.8. Hacer un dibujo, resumen, mapa conceptual… sobre el texto. La actividad dependerá del momento del día y edad de los alumnos. Sería recomendable realizar una especie de guía que facilite a los alumnos la creación de los mapas conceptuales así como les ayude a organizar la información. Los podemos hacer en Word como toda la vida para lo que nos facilita el trabajo aprender a agrupar los distintos elementos que componen el mapa o esquema. También, encontramos generadores de mapas conceptuales y mapas mentales gratuitos en la red como son CMAPS TOOLS e IMINDMAP.

8.2.2.4.9. Completar un cómic o secuencia con el texto que le corresponde (se le dan unos papelitos con el texto y el niño los debe ir pegando con el dibujo que se relaciona).

8.2.2.4.10. Ordenar palabras en una frase o frases en un texto. Encontramos mucho material en http://www.orientacionandujar.es/2010/05/07/conciencia-fonologica-de-frases/ .

8.2.2.4.11. Subrayar en un texto las palabras desconocidas, aclararlas o buscarlas en el diccionario. Después podemos hacer frases con ellas. Todas las palabras que buscamos en el diccionario deberían

formar parte de la caja de palabras, la caja de las palabras desconocidas.

8.2.2.4.12. Cambiar las palabras “difíciles” del texto por sinónimos o antónimos.

8.2.2.4.13. Decir el significado de frases hechas y refranes.

8.2.2.4.14. Buscar en una serie de palabras las que no guardan relación.

8.2.2.4.15. Inventar el final a una historia o la segunda parte a un libro.

8.2.2.4.16. Descubrir en un texto los hechos reales y los ficticios.

8.2.2.4.17. Descubrir absurdos en frases.

8.2.2.4.18. Realizar inferencias sobre lo que se va leyendo.

8.2.2.4.19. Trabajar el vocabulario de un texto previamente, principalmente de las palabras nuevas.

8.2.2.4.20. Sacar las ideas principales de un texto o noticia periodística e inventar otra totalmente distinta con esas ideas.

8.2.2.4.21. Escribir pies de página o comentar o explicar imágenes, dibujos o escenas.

8.2.2.4.22. Realizar dramatizaciones después de leer u texto, explicar con gestos una frase…

8.2.2.4.23. Sería conveniente que un día a la semana o quincenalmente se dedique una hora a qué los alumnos lean sobre lo que quieran, que tengamos en el aula literatura infantil, periódicos, artículos deportivos, comic… es conveniente conocer los gustos e intereses del alumnado.

8.2.2.4.24. Estrategias a seguir para aumentar la comprensión de cualquier texto. Seguimos tres momentos:

- Antes de la lectura: los lectores pueden prever el texto ojeándolo, mirando los dibujos, gráficos, examinando el título y subtítulos. Las anticipaciones del lector aumentan la comprensión explícita e implícita, ya que facilitan la activación de conocimientos previos.
- Durante la lectura: identificar y jerarquizar las ideas del texto y la confirmación y corrección cuando sea caso. Actividad de relectura. También, el conocimiento de la estructura de un

texto facilita la comprensión, según sea el texto narrativo, expositivo…contará con unos u otros elementos.

- Después de la lectura: Identificar la idea principal: se debe diferenciar el tema. Los resúmenes (entendidos como las operaciones que permiten reducir la información del texto a otras ideas más abstractas e integradoras). Los mapas conceptuales que no son más que representaciones de conceptos y relaciones entre ellos.

8.2.2.5. <u>ACTIVIDADES CON LAS QUE TRABAJAR LA CREACIÓN DE TEXTOS</u>:

8.2.2.5.1. <u>Resúmenes</u>. Todos los niños se llevan a casa un ejemplar del título que estamos leyendo en clase y después de leerlo y prepararlo en casa, deben escribir el resumen teniendo en cuenta las pautas acordadas en clase. Dedicamos 10 o 15 minutos a leer los resúmenes y, después, comentamos qué aspectos están bien, cuáles se deben mejorar y el por qué. Otras veces, los proyectamos con la cámara de documentos o los corregimos en el momento y le vamos explicando al niño/a personalmente lo que debe mejorar. Mientras estamos corrigiendo el resumen de un niño, el resto de la clase está trabajando en grupo con la caja de palabras, ya sea buscando palabras para añadir a la caja, explicando el significado de alguna de ellas, poniéndose de acuerdo en su clasificación, etc. Utilizamos tarjetas de varios colores para su clasificación:

sustantivos	adjetivos	verbos	pronombres	artículos	adverbios	preposiciones

Otra actividad que hacemos en clase es proyectar en la pantalla una lectura, cada uno la lee de forma silenciosa, cuando todos terminan de leer, se quita la lectura de la pantalla y deben hacer el resumen de lo que han leído. Esta actividad es buena para conocer las diferentes clases de textos (cuento, carta, biografía, receta, poesía,...) y comentar sus características.

8.2.2.5.2. <u>Ficha de lectura.</u> Cada vez que terminamos de leer un libro, redactan su ficha de lectura. Estas fichas es interesante realizarlas por ciclos para que se adapten a los niños y sigamos los mismos criterios.

8.2.2.5.3. Inventar historias partiendo de una palabra dada. No debemos confundir esta técnica con el binomio fantástico que se explica a continuación. En el binomio debe existir distancia entre las palabras. No podemos poner mesa y silla porque la historia resultante sería lógica, nos desprenderíamos de la creatividad.

8.2.2.5.4. Binomio Fantástico. Cada semana, después de la lectura correspondiente, un niño/a, siguiendo el orden de lista, elige dos palabras del texto que hemos leído para escribir el binomio fantástico en casa. Las palabras que se seleccionen deben ser extrañas y distantes, como apunta Rodari en su "Gramática de la fantasía" (1984). Además, debe explicar qué clase de palabras son y por qué. Previamente en clase hemos acordado unas pautas concretas para la redacción del binomio. Por ejemplo, perro y armario serían palabras para crear un binomio fantástico y perro y caballo una simple historia partiendo de dos palabras dadas. Los niños, antes de escribir, deben pensar en:

- Personajes. ¿Cuántos? ¿Cómo son? ¿Cómo piensan y sienten?
- Lugar y tiempo. ¿Dónde se desarrolla la historia? ¿En qué época o fechas?
- Trama. ¿Qué aventura viven? ¿Qué problema ocurre?...
- Fin. ¿Cómo acaba la historia?
- Título.

Hacemos hincapié en que sigan la estructura de los cuentos y escriban de forma diferenciada una introducción, el nudo y el desenlace.

8.2.2.5.5. Técnica de las "hipótesis fantásticas": "Que pasaría si…". Se trata de hacernos preguntas para contar historias. Por ejemplo: ¿qué ocurriría si un hombre se despertase transformado en un escarabajo? o ¿qué pasaría si un día nos levantásemos y lloviesen peces?. "Las hipótesis son como redes: lanzas la red y, tarde o temprano, encuentras algo", como apunta Novalis. Para formular una pregunta, es necesario elegir al azar un sujeto y un predicado. Por ejemplo, con el sujeto "ríos" y el predicado "volar" podría salir: *¿qué ocurriría si todos los ríos se echasen a volar?*

8.2.2.5.6. Confusión de cuentos. se combinan unos cuentos con otros, mezclando personajes, lugares, acontecimientos…Por ejemplo: Caperucita se encuentra a Pulgarcito y a sus hermanos…

8.2.2.5.7. Cuentos al revés. Contar una historia cambiando algunos elementos, por ejemplo Caperucita Roja en la que el lobo es bueno.

8.2.2.5.8. Ensalada de fábulas: consiste en mezclar personajes y aventuras de distintos cuentos.

8.2.2.5.9. Reinventar una historia ya conocida, cambiándola de ambiente y de época.

8.2.2.5.10. Inventar tres finales distintos a una historia ya conocida.

8.2.2.5.11. Escritura de actas. Todos los días, el secretario, con ayuda del grupo, escribe el acta. Una vez escrita, repasan lo redactado para comprobar que no tiene errores gramaticales ni faltas de ortografía. Después, los tutores revisamos el acta y, si hay alguna palabra con faltas de ortografía, la subrayamos para que los niños sepan que está mal pero no les decimos en qué se han equivocado, son ellos, los que deben averiguar el por qué. Cuando un acta tiene más de tres faltas, el grupo la debe repetir entera. Esto fue consensuado en clase ya que consideramos que, con más de tres faltas, el texto no está bien redactado.

8.2.2.5.12. Redacción de la información encontrada en los Proyectos de Investigación. Después de buscar la información de los proyectos, los niños deben redactar dicha información con sus palabras, nunca copiando directamente del libro de texto, de la wikipedia... No obstante, deben utilizar el vocabulario específico investigado en cada proyecto y elaborar su mapa conceptual.

8.2.2.5.13. La chistera del mago. Consiste en recortar muchos titulares de las revistas y periódicos. Y colocarlos todos en una caja o sobre. A continuación cada alumno o grupo de alumnos coge, sin verlas, diez trozos, tenido que construir con ellos un texto pegando los recortes en una cartulina. (Samailovich, 1979).

8.2.2.5.14. El muro descarado. Cada alumno aporta fotocopias de páginas de libros (pueden ser de literatura infantil) en los que se ha tachado la mayor parte del contenido escrito, dejando visible sólo algunas

palabras sueltas. A continuación se intercambian las hojas y cada participante inventa una historia a partir de lo que le sugiera el texto mutilado que le ha correspondido. (Samailovich, 1979).

8.2.2.5.15. El cliente y sus cleonastos. Cada alumno selecciona una serie de palabras de una misma página del diccionario y con ellas ha de construir una historia. (Samailovich, 1979).

8.2.2.5.16. Palabras robadas. Se sustituyen en un texto una serie de palabras por su significado copiado del diccionario. Se trata de reconstruir el texto original. (Samailovich, 1979).

8.2.2.5.17. Escribir un texto que comience de una determinada manera o escribir una narración a partir del desenlace.

8.2.2.5.18. Dada la primera mitad de una composición, que el alumno invente la segunda parte o invente la segunda parte de un libro.

8.2.2.5.19. Completar un texto dado rellenando los espacios en blanco con adjetivo.

8.2.2.5.20. Transformar un texto dramático en cómico y a la inversa.

8.2.2.5.21. Dado un texto escrito en un idioma desconocido realizar una traducción imaginaria.

8.2.2.5.22. Completar un diálogo incompleto.

8.2.2.5.23. Escribir un texto a partir de unas doce palabras extraídas de otro texto respetando el orden de aparición.

8.2.2.5.24. Escribir una narración a partir de un poema corto.

8.2.2.5.25. Reescribir un texto combinando todos los sustantivos y adjetivos por sus antónimos.

8.2.2.5.26. Escribir un diálogo imaginario entre dos objetos que tienen alguna relación.

8.2.2.5.27. Inventar pequeñas historias al hilo de la música.

8.2.2.5.28. La caja de los cuentos. Crear una caja con personajes, comienzo de una historia, final de una historia, ambiente… El alumno cogerá una tarjeta de cada clase y deberá crear una historia con esos elementos.

8.2.2.5.29. La historia publicitaria. A partir de las palabras que aparecen en diferentes envases de zumo, detergente, paquete de arroz… inventar una historia en la que esas palabras se conviertan en personajes, escenario…

Por ejemplo, Érase una vez un niño muy creativo llamado biofrutas que vivía en Pascual. Pascual era una gran ciudad entre A y E. Biofrutas era muy amigo de leche y tropical. Un día los tres Biofrutas quedó con tropical y leche se enfadó porque fueron a dar un paseo por 0% y era su lugar favorito. Leche al principio pensó en gritarles mucho pero su madre, que se llamaba vitaminas le explico que era mejor quedar con ellos para hablar y saber por qué no le habían invitado. Y...

8.2.2.5.30. El lenguaje también es creación: Partiendo de la frase: “Alicia en el país de las maravillas”.

- Cambiar maravillas por una palabra que rime con ella:
  - Alicia en el país de las morcillas.
  - Alicia en el país de las barbillas.
  - Alicia en el país de las toritillas.
  - …
- La última palabra ha de rimar con Alicia:
  - Alicia en el país de la avaricia.
  - Alicia en el país de la caricia.
  - Alicia en el país de las noticias.
  - …
- Cambiar Alicia por nuestro nombre y crear un país que rime con nuestro nombre:
  - Pilar en el país del telar.
  - Aurora en el país de la hora.
  - Nuria en el país de las nutrias.
  - …

- Añadir a nuestro nombre un adjetivo o atributo:
  - Pilar, la gran militar.
  - Aurora, la hurona.
  - …

Con este taller fomentamos el uso del adjetivo, del sustantivo, la creatividad, los tipos de rima, vocabulario real y ficticio, uso del diccionario…También luchamos contra el miedo al ridículo, trabajamos la arbitrariedad del signo lingüístico…

8.2.2.5.31. Creación de un autorretrato con las letras de nuestro nombre.

Los alumnos primero deberán hacerse un autorretrato.

Después de crear nuestro autorretrato, podríamos inventar una historia con todos y representarla en clase y hacer una exposición para dar importancia a todos los trabajos, todos son igual de interesantes. Podríamos exponerlos en el pasillo, lo cual generaría comunicación (la gente hablaría de ellos, dirían cual es el que más le gusta, que originales…)

Este taller no hay que calificarlo, ya que no podemos basarnos en nada para ponerles una nota, cada uno ha desarrollado su potencialidad y eso no podemos medirlo con una nota. La evaluación debe apoyarse en la observación, observar .lo que avanzan y como, observar la evaluación de los alumnos.

8.2.2.5.32. Creación de un texto aliterado con palabras que creemos utilizándolas sílabas y letras de nuestro propio nombre.

Partiendo de nuestro nombre creamos palabras con sentido:

MARÍA PILAR: PILA, RÍA, MAR, APILA, RIMA, LIMA, PALARAMA, PARRA, PARA, AMA, LAPA…

María y Pilar,
la ría y el mar.
El alma de María
sobre el mar iría…
(extracto del original)

Con todas estas palabras formamos una secuencia aliterada.

Con este taller hemos trabajado el vocabulario, la rima, la creación poética, hemos introducido la aliteración (repetición de sonidos), la imaginación…

8.2.2.5.33. Introducción de la sílaba, creación de nuevas realidades con las sílabas de nuestro nombre.

Empezamos dividiendo nuestro nombre en sílabas y combinando estas sílabas creamos palabras. Después buscamos estas palabras en el diccionario y componemos una definición para cada una de ellas.

Por ejemplo:

- DOAMAN: Es un superhéroe parecido a Superman, aunque no es igual ya que era su ayudante, Lanza bolas de fuego con la boca. ¿De qué iba vestido?, ¿lleva antifaz?...
- ADOMAN: es el jefe de una tribu africana actual, centro africana. Tiene sangre azul, su poder es hereditario y dictatorial y no es querido. ¿Cómo va vestido?, ¿cuál su habilidad especial?...

Actividad: Con las sílabas de nuestro nombre crear un lugar, objeto de ese lugar, un vegetal y un ser.

Con este taller introducimos la descripción con la imaginación, trabajando la fantasía, la sílaba, utilización del diccionario, nociones de morfología…

Trabajamos con la arbitrariedad del signo lingüístico (nosotros decidimos el significado y el significante de nuestras palabras creadas).

Con todas las fichas realizadas podemos crear un fichero en el que aparezcan las fichas por orden alfabético e incluir a que sigan creando nuevas fichas.

8.2.2.5.34. Creación de una historia

Con los elementos del taller anterior crear una historia. Para la escritura de historias podemos dar a los alumnos unas sencillas pautas, como por ejemplo: Establecer las tres partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión), los personajes se deben introducir poco a poco y presentarlos brevemente, hacer un esbozo con el esqueleto de la historia…

Con este taller potenciamos la creatividad, el uso del lenguaje escrito, la narración, la imaginación…

8.2.2.5.35. Dixit: Cosiste en dar a los alumnos unas imágenes, que tiene cierta ambigüedad, y deben escribir la historia que la imagen les evoque.

P32: Imágenes de Dixit para desarrollar la escritura espontánea y creativa.

8.2.2.5.36. Taller surrealista:

Consiste en recortar titulares de un periódico y mezclarlos hasta obtener noticias de sucesos absurdos, sensacionalistas o divertidos. Con esta actividad también trabajamos el desarrollo de la creatividad, conciencia fonológica, atención y percepción visual…

8.2.2.6. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE LECTO-ESCRITOR:

- En este enlace encontramos múltiples tareas para trabajar la discriminación visual y auditiva, las actividades de la parte superior trabajan de forma global y las de abajo analítica:
    - http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2003/letras/
- En este enlace encontramos tareas perceptivo auditivas:
    - http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2003/letras/
- Podemos trabajar estas capacidades/habilidades en:
    - www.ambezar.com/files/Estructuracion-espacial.doc
    - https://sites.google.com/site/neepsicomotricidad/actividades
    - psicomotrices/estructuracion-espacio-temporal/actividades-virtuales-o-interactivas
- Fondo lector de la Junta de Andalucía, tiene dos niveles:

    - http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepco3/fondolector/fondo.htm
- Método interactivo de lectura. Leer cuanto antes. En niños mayores es un buen método para mejorar la velocidad lectora. Glen Domann:
    - http://www.disanedu.com/aplicaciones/espanol-para-extranjeros/index.html
- Conjunto de propuestas encaminadas al aprendizaje global de la lectura.
    - http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/04/11/0001/adjuntos/intro.html
- Para aprender a escribir las letras:
    - http://childtopia.com/index.php?module=home&func=aeletras&idphpx=letras-infantil
- Para ampliar nuestro vocabulario: leer y comprender. Mejorar nuestra eficacia lectora:
    - http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2007/lectoescritura_adaptada/lea/menuppal.html
- Para mejorar la competencia y velocidad lectora:
    - http://www.disanedu.com/aplicaciones/entrenamiento-de-la-velocidad-lectora/
    - www.reglasdeortografia.com/testvelocidad01.html
    - http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/velocidad_lectora
    - http://katamotzlecturablogspotcom/p/katamotzlecturahtm
    - http://evamolivamesa.blogspot.com.es/
    - http://www.disanedu.com/index.php/velocidad-lectora
- Para mejorar la competencia lectora:
    - http://www.disanedu.com/aplicaciones/competencia-lectora/
- Para trabajar ortografía:
    - http://www.laislexia.net/recursos-interactivos-para-trabajar-la-ortografía//
- Para trabajar la comprensión lectora. Trabaja por competencias. Son un total de 100 lecturas:
    - http://www.ceiploreto.es/
- Para mejorar la compresión lectora. Distribuido por cursos y ciclos:

    - http://www.ceiploreto.es/
- Para trabajar la maduración lectora en los primeros cursos:
    - http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/WEB%20INFANTIL/index%20infantil.htm
- Para trabajar la mejora la comprensión y la velocidad lectoras, y la habilidad visual. Página distribuida por ciclos y cursos:
    - http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/web%20primaria/primaria.htm
- Para trabajar uniones, soldaduras, separaciones y adiciones:
    - http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/web%20primaria/primaria.htm
    - http://www.genmagic.net/lengua4/lleng1c.swf
- Para trabajar ortografía:
    - www.reglasdeortografia.com
    - http://www.ladislexia.net/recursos-interactivos-para-trabajar-la-ortografia/
    - http://contenidos.educarex.es/mci/2007/29/
    - http://auladeapoyopasesinllamar.blogspot.com.es/
- Gran variedad de actividades de topo tipo: conciencia fonológica, cierre gramatical, ordenar frases…
    - http://www.orientacionandujar.es/
- Generadores fáciles de utilizar y que tienen su propia biblioteca donde hay gran cantidad de recursos:
    - www.educalim.com
    - www.aumentativa.net
    - http://www.elhuevodechocolate.com

8.3. Estudio de caso:

Se ha realizado el estudio de caso de 2 alumnos que no presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad ni dificultades específicas de aprendizaje diagnosticadas pero cuyos errores en la lectura y escritura repercuten negativamente en su rendimiento y vida escolar.

Para descartar dificultades y errores de aprendizaje que fuesen causados por Dificultades Específicas de Aprendizaje asociados al niño (dislexia, disortografía…) se realizaron las Evaluaciones Psicopedagógicas por parte del Equipo de Orientación Psicopedagógica de Sector a los 15 alumnos anteriormente citados. De los alumnos que no presentaban Dificultades Específicos de Aprendizaje y cuyas dificultades en lectura y escritura eran muy grandes se cogió a 2 alumnos de los que se ha realizado un estudio de caso con intervención específica y cuyos resultados se muestran a continuación.

8.3.1. Estudio de caso A: Lectura.

Alumno de 3º A de Educación Primaria de cultura árabe pero nacido en España cuyas dificultades se centran especialmente en la lectura presentado una lectura silábica, explosiva y lenta, sub-vocalización, pérdida en el salto de línea, escasa entonación, no respeta de los signos de puntuación y escasa o nula comprensión lectora.

En función de las dificultades que presentaba el alumno se ha diseñado un plan de intervención individualizado que se ha desarrollado mediante sus aprendizajes específicos en el desarrollo de los Proyectos de Investigación y una hora de Lengua Castellana y Literatura y otra de Lectura Compresiva. Durante el desarrollo de estas sesiones en el aula coincidían la tutora y la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, en la hora de Lengua Castellana, y Audición y Lenguaje, en la hora de Lectura Comprensiva, que aunque atendían directamente a los alumnos con necesidades educativas especiales asesoraban y realizaban apoyos puntuales a la tutora y estos alumnos. El objetivo de la evaluación no es “etiquetar” a los alumnos, es el diseño de un plan específico de intervención que permita al alumno superar las dificultades con las que se encuentra mejorando su rendimiento y calidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el alumno se han desarrollado las tareas relacionadas con la lectura dado que el alumno presentaba múltiples errores de omisión de fonemas, inversión de sonidos y adicción de fonemas y una lectura lenta, silábica y con escasa entonación y ritmo lo que mermaba la compresión de la lectura. Dado que todos estos errores son debidos a dificultades perceptivas de tipo auditivo en primer lugar se le derivó al otorrinolaringólogo para que descartada problemas auditivos. Una vez que teníamos el diagnóstico y las dificultades no se debían a

problemas de tipo auditivo se procedió al estudio de sus niveles lectores. El alumno de cultura árabe convive con los dos idiomas, está yendo a la mezquita a aprender árabe, y es el aprendizaje de los dos sistemas de forma simultánea estaba bloqueando el desarrollo del alumno. En un primer momento se habló con la familia, cuya colaboración e implicación han sido adecuadas, y se le pidió que retrasaran unos meses el aprendizaje de la lectura y escritura en árabe hasta que afianzara los aprendizajes en castellano. Las actividades que se han realizado con el alumno son las relativas a las estrategias lectoras para evitar silabeos, detecciones, titubeos, mejorar la fluidez y velocidad lectora… Las tareas desarrolladas con el alumno dentro de su programa de intervención han sido:

- Lecturas diarias individualizadas de diversos tipos y formatos (texto prosa, pirámides, columnas, listas de apalabras…) para trabajar los aspectos técnicos de la lectura, comprensión y velocidad lectora (movimientos sacádicos). Se leía el título se hacía inferencia sobre el mismo con respecto al posible contenido del texto y después se realizaban dos lecturas del texto. Una primera de seguido que sirviera para facilitar la decodificación y la segunda parando en cada frase para analizar y explicar su contenido.
- Programa de velocidad lectora que consiste en la lectura diaria de un listado de 60 palabras de dificultad creciente en un máximo de 2 minutos secuenciado en 14 fases. Hasta que no es capaz de leerlas las 60 palabras de cada fase en dos minutos no se pasa a la fase siguiente. Este método de lectura ha sido diseñado por Eva Oliva Mesa y extraído de http://colegioelarmelar.org/primaria56/files/2014/11/Lectura-ra%CC%81pida.pdf.
- Se han realizado actividades de entrenamiento del músculo del ojo, salto de ojo, lectura de palabras y lectura de palabras en columnas del Plan Lector del colegio Benedicto XXIII de Zaragoza y que encontramos en el siguiente enlace http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/web%20primaria/primaria.htm.
- Sopas de letras y crucigramas.
- La carta de Navidad se escribió realizando un caligrama.

- Memorización y recitado de poemas y sencillas canciones relacionado con el Proyecto de Investigación “Las personas del pasado”.
- Memorización y recitado de trabalenguas que se han ido grabando en vídeo. El alumno comenzó por el recuerdo parcial, después los decía explicando su contenido y ahora es capaz de reproducirlo cometiendo algunos errores.
- Descubrimiento y creación de disparates en frases.
- Definiciones relacionas con los contenidos trabajados y lecturas realizadas mediante la creación de actividades multimedia utilizando la herramienta de autor Lim.
- Se han realizado tres torneos de “pasapalabra”, dos por parejas y uno en grupo.
- Reconocimiento de palabras mediante el juego de las siluetas y el ahorcado.
- Dramatizaciones de pequeños cuentos leídos en casa.
- Actividades de cierre gramatical.
- Juego de las palabras encadenadas aumentando la velocidad del juego paulatinamente.

Como también presentaba dificultades de comprensión lectora que iban unidas a los problemas de decodificación por las omisiones, inversiones y adicciones se ha desarrollado las siguientes actividades:

- Lecturas individuales y conjuntas y su explicación línea a línea al principio y párrafo a párrafo después. Algunas actividades realizadas sobre las lecturas son:
    - Se iban subrayando las ideas principales.
    - Una vez a la semana, los viernes, se llevaba la lectura a la que le faltaban palabras y tenía que completarla recordando lo leído en clase (técnica del vaciado).
    - De cada lectura, tanto de forma oral como escrita, se realizaba una ficha de comprensión lectora que incluía preguntas directas e inferencial. El alumno presenta menos dificultades en las preguntas inferenciales.
    - Dibujos sobre la lectura.
    - Cambiar el final de la historia.

  - Hacer inferencias sobre la lectura.
- Actividades de ordenar las palabras en una frase y de separar las palabras de una frase utilizando herramientas de lápiz y papel y los siguientes programas informáticos:
  - http://www.genmagic.net/lengua4/lleng1c.swf
  - www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/fondolector

8.3.2. Estudio de caso B: Escritura.

Alumno de 3º A de Educación Primaria de etnia gitana e historial de absentismo escolar. El alumno presenta unos niveles de lectura aceptables, sin embargo su nivel de escritura es muy deficitario presentando múltiples dificultades de sustituciones de formas parecidos en la forma, inversión de letras, errores ortográficos, grafía irregular y de pequeño tamaño y problemas de orientación espacial.

En función de las dificultades que presentaba el alumno se ha diseñado un plan de intervención individualizado que se ha desarrollado mediante sus aprendizajes específicos y una hora de Lengua Castellana y Literatura y otra de Lectura Compresiva. Con el alumno han se han desarrollado las tareas relacionadas con la escritura dado que el alumnos presentaba múltiples errores sustituciones de formas parecidos en la forma, inversión de letras, errores ortográficos, grafía irregular y de pequeño tamaño y problemas de orientación espacial lo que provocaba una escritura en cascada. Dado que todos estos errores son debidos a dificultades perceptivas de tipo visual en primer lugar se le derivó al oftalmólogo para que descartada problemas visuales que no han sido descartados necesitando el alumno gafas por 0.5 de miopía. Las actividades que se han realizado con el alumno son las relativas a las estrategias de escritura para evitar silabeos, detecciones, titubeos, mejorar la fluidez y velocidad lectora…

Las tareas desarrolladas con el alumno dentro de su programa de intervención han sido:

- Realizar actividades con monosílabos, preposiciones, conjunciones, pronombres (completar frases, extraer o copiar palabras de un texto siguiendo un criterio dado, dictados…)

- Discriminación visual de modelos correctos (por ejemplo, estaba/estava)
- Separar palabras en sílabas. Separar palabras en letras. Separar frases en palabras y sílabas. (Al principio con ayuda de cajetines como palabras tenga la frase, sílaba la palabra o letras la palabra o sílaba).
- Ordenar frases que estén desordenadas. Encontramos mucho material en http://www.orientacionandujar.es/2010/05/07/conciencia-fonologica-de-frases/ y http://www.genmagic.net/lengua4/lleng1c.swf.
- Eliminación de los grafemas innecesarios mediante el entrenamiento en tareas de percepción visual y auditiva del grafema (correspondencia grafema-fonema), así como de la percepción viso-auditiva global de la palabra.
- Contar el número de letras de cada palabra. Separarlas después.
- Contar el número de sílabas de cada palabra y separarlas después.
- Contar el número de palabras de cada frase y separarla después.
- Deletrear sílabas y palabras.
- Completar palabras y frases con los grafemas/fonemas que falten: vocales, una constante concreta, varias consonantes (elegidas entre sus errores más frecuentes), sílabas directas, sílabas inversas, sílabas mixtas (sinfones), diptongos…
- Construir cadenas de palabras uniendo con guiones:
    - Dada una palabra terminada en vocal, la siguiente deberá empezar por esa vocal.
    - Dada una palabra terminada en una sílaba, la siguiente deberá empezar por esa misma: Ejemplo: mesa - sabor - borde - dedo - do..... Hacerlo a la inversa, acabando por la sílaba que empieza la anterior (conviene la ordenación seriada de derecha a izquierda). Ejemplo: comí - mide – dedo.
- Eliminar letras sobrantes en palabras dadas.
- Eliminar las letras sobrantes en textos.
- Se le han pintado los márgenes de la libreta con rotulador rojo para marcarle el punto de inicio.
- Trabajado direccionalidad y trazo.
- Trabajado el tamaño y ajuste de la grafía.

9. RESULTADOS

Los resultados del proceso de investigación se muestran desde la doble perspectiva desde la que se han trabajado. Por una parte, se muestra los datos comparativos de los resultados académicos de los alumnos en la primera evaluación del curso pasado 2014/2015 y el actual 2015/2016 en el que se han introducido en las aulas los cambios metodológicos expuestos cuidando los procesos de instrucción de forma general, principalmente en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva, y la adopción de medidas personalizadas para cada alumno trabajados mediante los aprendizajes específicos de los diferentes proyectos de investigación y el desarrollo de las actividades de lectura y escritura.

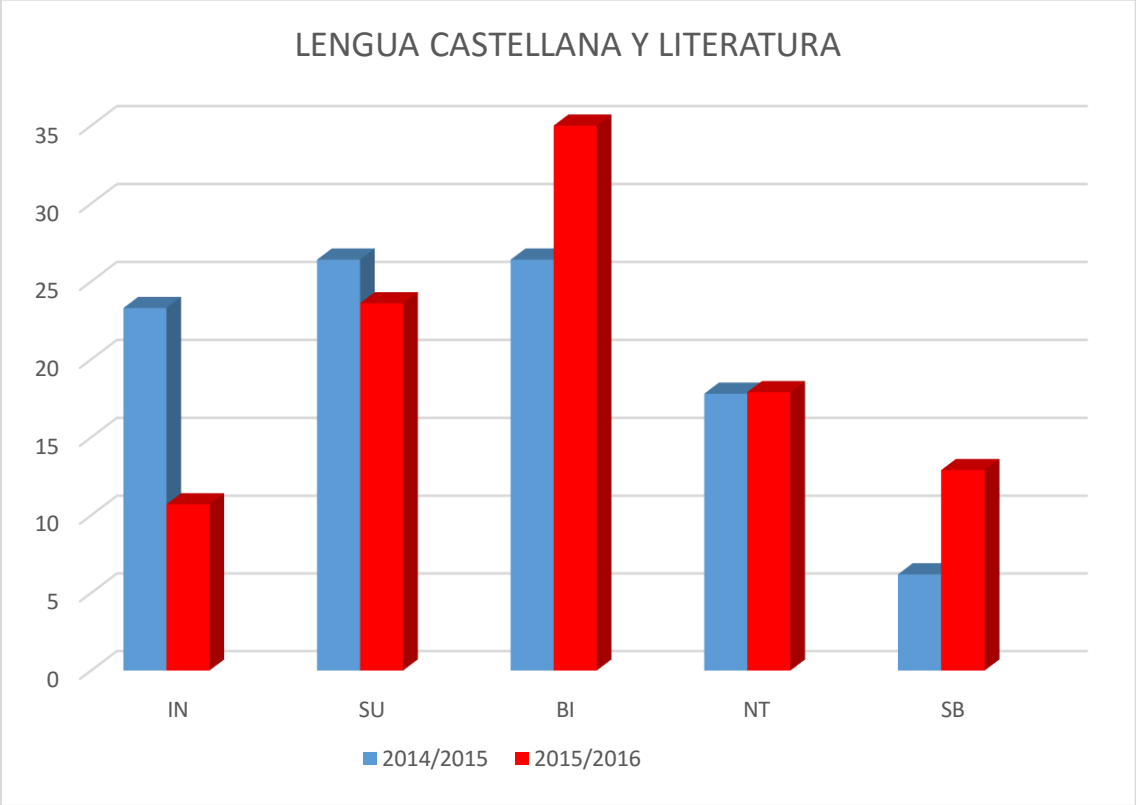
Los resultados derivados del proceso de investigación se exponen desde una doble perspectiva, por un lado la comparación entre los resultados de la primera evaluación del pasado curso 2014/2015 y del actual curso 2015/2016 en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y el área de Lectura Comprensiva de forma general para el primer tramo de Educación Primaria y de forma detallada la de cada uno de los curos de este tramo, es decir, de los curso de primero a tercero de las líneas A y B en estas dos áreas. No se muestran los datos comparativos de segundo curso en el área de Lectura Comprensiva porque en el curso escolar 2014/2015 no se cursaba esta área al hacerse la implementación de la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa de forma progresiva. Se realiza está comparativa para establecer si existen diferencias significativas en relación a la mejora de los alumnos en éstas áreas objeto de la investigación pues los contenidos y estándares de aprendizaje se centran casi en su totalidad en el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura. Como podemos observar se aprecian diferencias significativas positivas en todos los cursos en ambas áreas siendo la mejora con el método diseñado y la implementación de todas las estrategias organizativas y metodológicas adecuadas para mejorar la competencias comunicativa de los alumnos y mejora los resultados y rendimiento escolar de los alumnos.
Los resultados se ofrecen en función de las calificaciones obtenida por los alumnos que son:

- Insuficiente (IN): Calificaciones de 0 y 4 puntos.

- Suficiente (SU): Calificaciones de 5 puntos.
- Bien (BI): Calificaciones de 6 puntos.
- Notable (NT): Calificaciones de 7 y 8 puntos.
- Sobresaliente (SB): Calificaciones de 9 y 10 puntos.

Los resultados del área de Lengua Castellana y Literatura son:

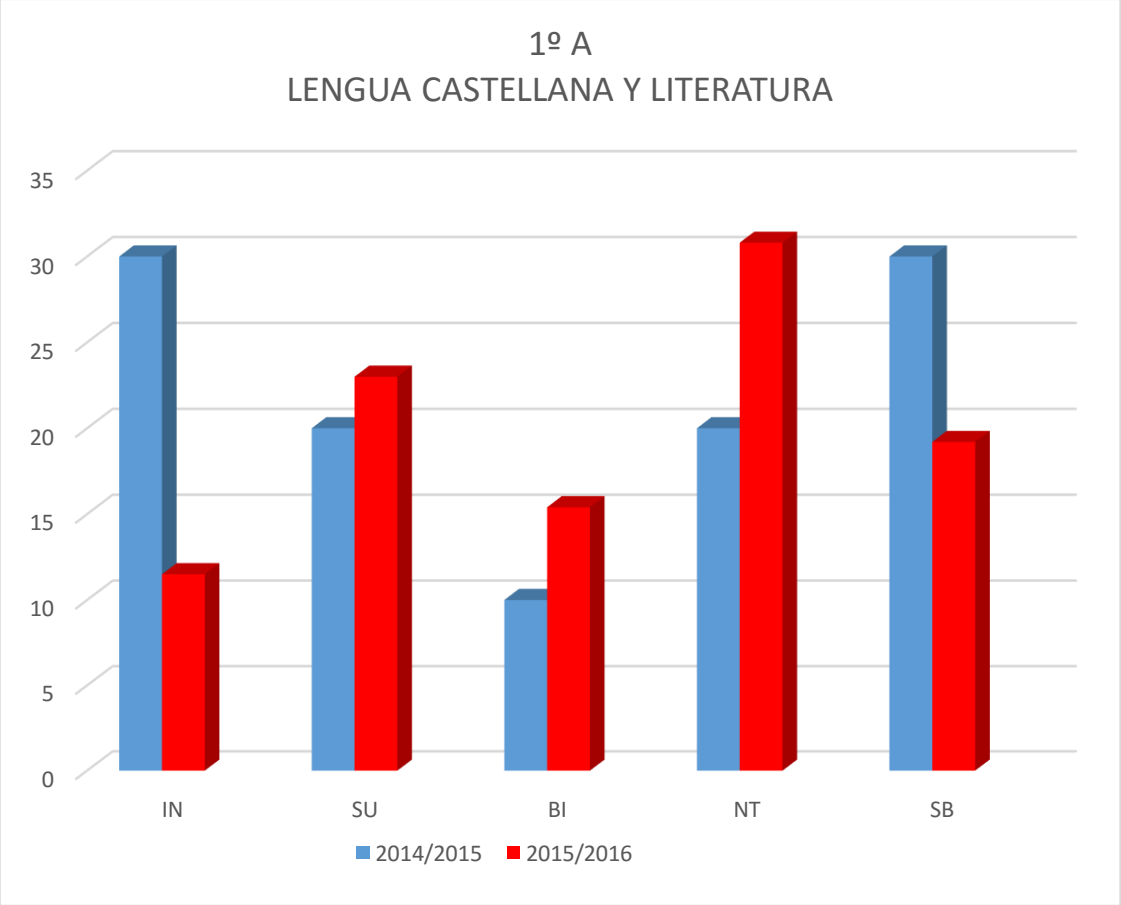
A nivel general encontramos como el número de suspensos se reduce a más de la mitad viéndose reflejado en el aumento de número de aprobados principalmente con la calificación de sobresaliente del curso 2014/2015 al curso 2015/2016. El número de alumnos con calificación suspensa se reduce considerablemente pasando del 23.3% en el curso 2014/2015 al 10.7% en el curso 2015/2016. El número de calificaciones de suficiente, bien y notable se mantiene estables con un 26.45 (SU), y 26.4% (BI) y 17.8% (NT) en el curso 2014/2015 y un 23.6% (SU), 35% (BI) y 17.9% (NT) en el curso 2015/2016. Por su parte aumentan las calificaciones de sobresaliente pasando del 6.2% en el curso 2014/2015 al 12.9% en el curso 2015/2016.



P33: Gráfica que explica la comparativa en el área de Lengua Castellana y Literatura de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016 del primer tramo de Primaria.

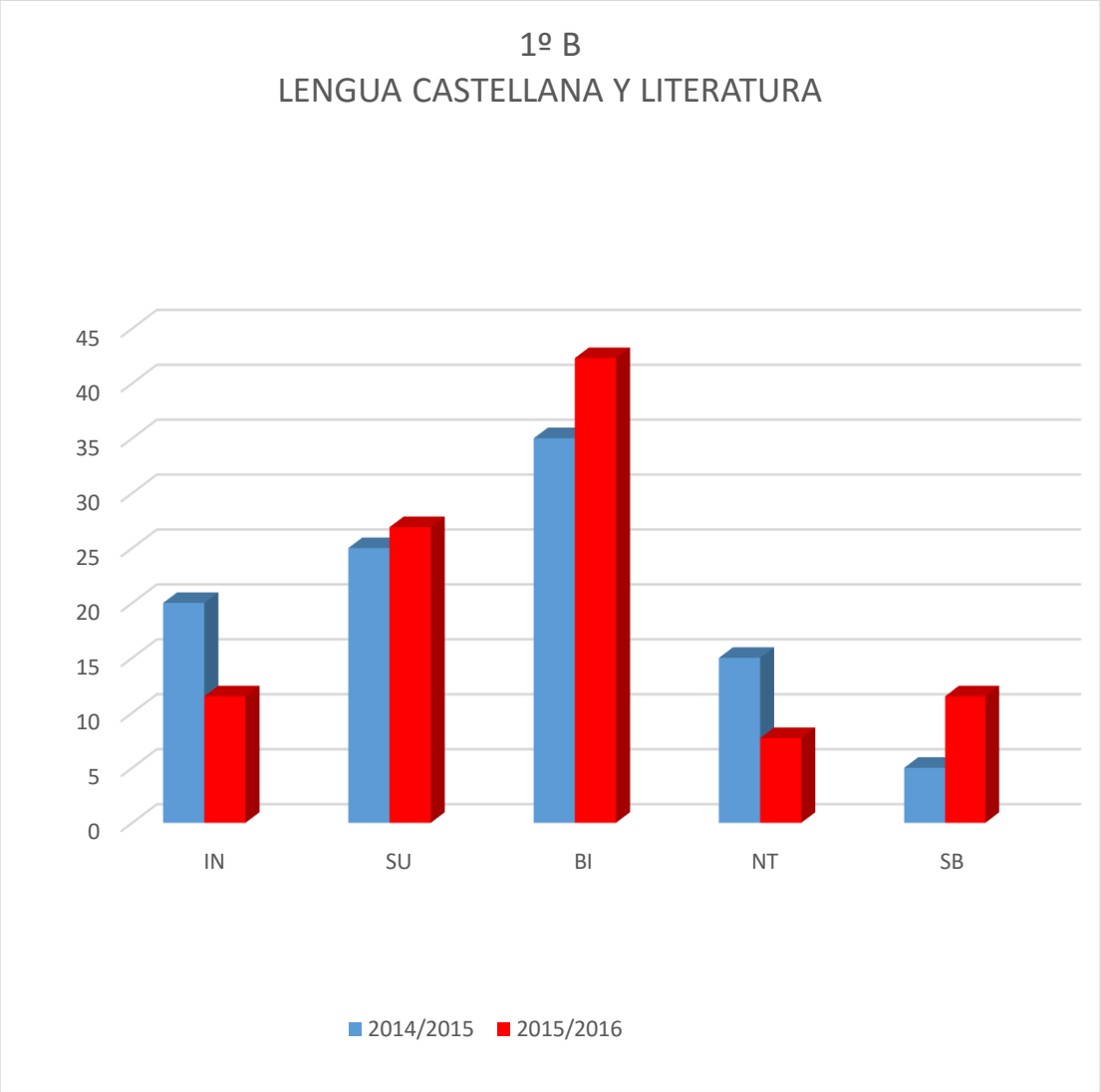
Los resultados curso a curso son los siguientes:

- 1º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 pero también la proporción de alumnos con calificaciones más altas. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 30% al 11.5%. El número de aprobados con calificación de suficiente y bien se mantiene, más o menos, estable encontrando en el curso 2014/2015 un 20% (SU) y 10% (BI) y este curso un 23% (SU) y 15.4% (BI). Por su parte, las calificaciones de notable han ascendido y descendido las de sobresaliente. El número de notables pasa de un 20% al 30.8% y el de sobresalientes desciende del 30% al 19.2%.



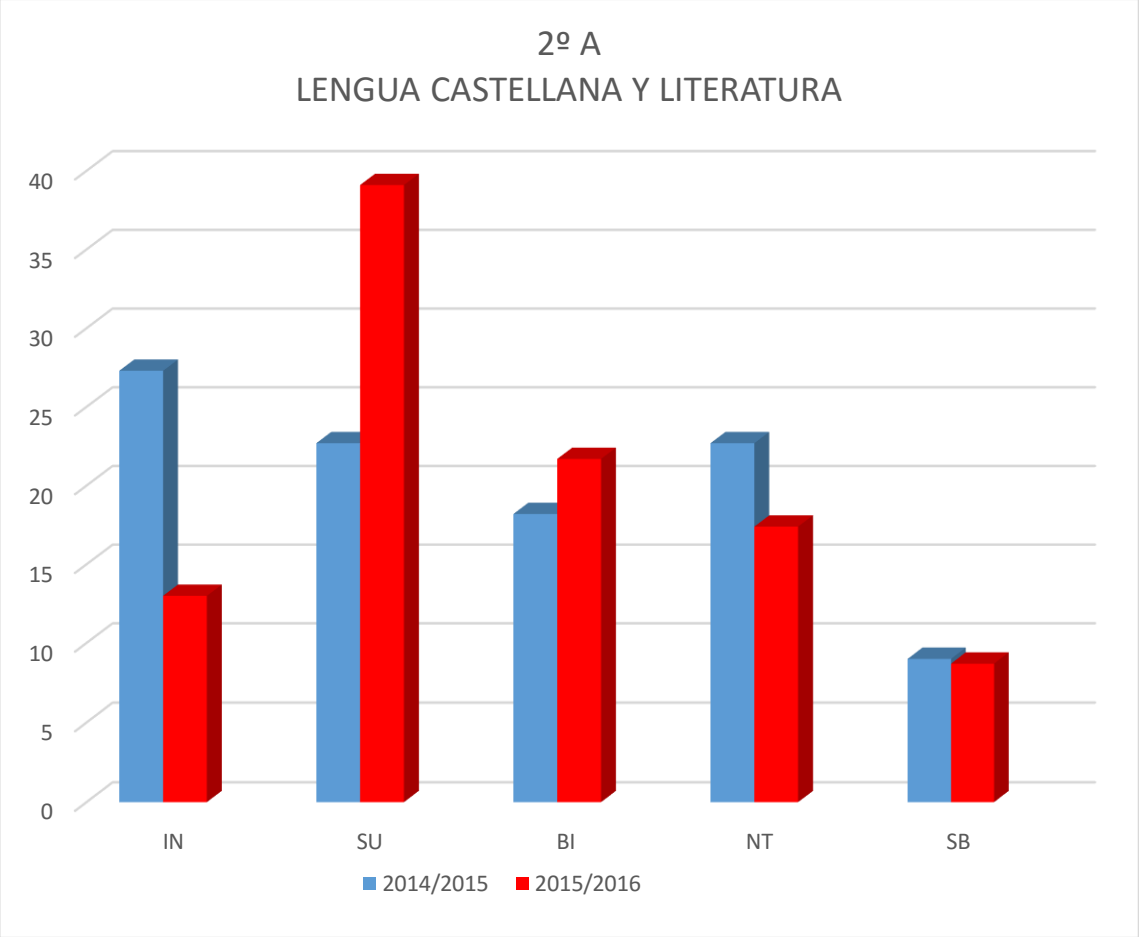
P34: Gráfica que explica la comparativa del curso 1º A en el área de Lengua Castellana y Literatura de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

- 1º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado la proporción de alumnos con calificaciones más altas. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 20% al 11.5%. El número de aprobados con calificación de suficiente se mantiene, más o menos, estable encontrando en el curso 2014/2015 un 25% y este curso un 26.9%. Por su parte, las calificaciones de bien y sobresaliente han ascendido y disminuido las de notable al encontrar en el curso 2014/2015 de un 35% (BI), un 15% (NT) y 5% (SB) y este curso un 42.3% (BI), un 7.7% (NT) y 11.5% (SB).



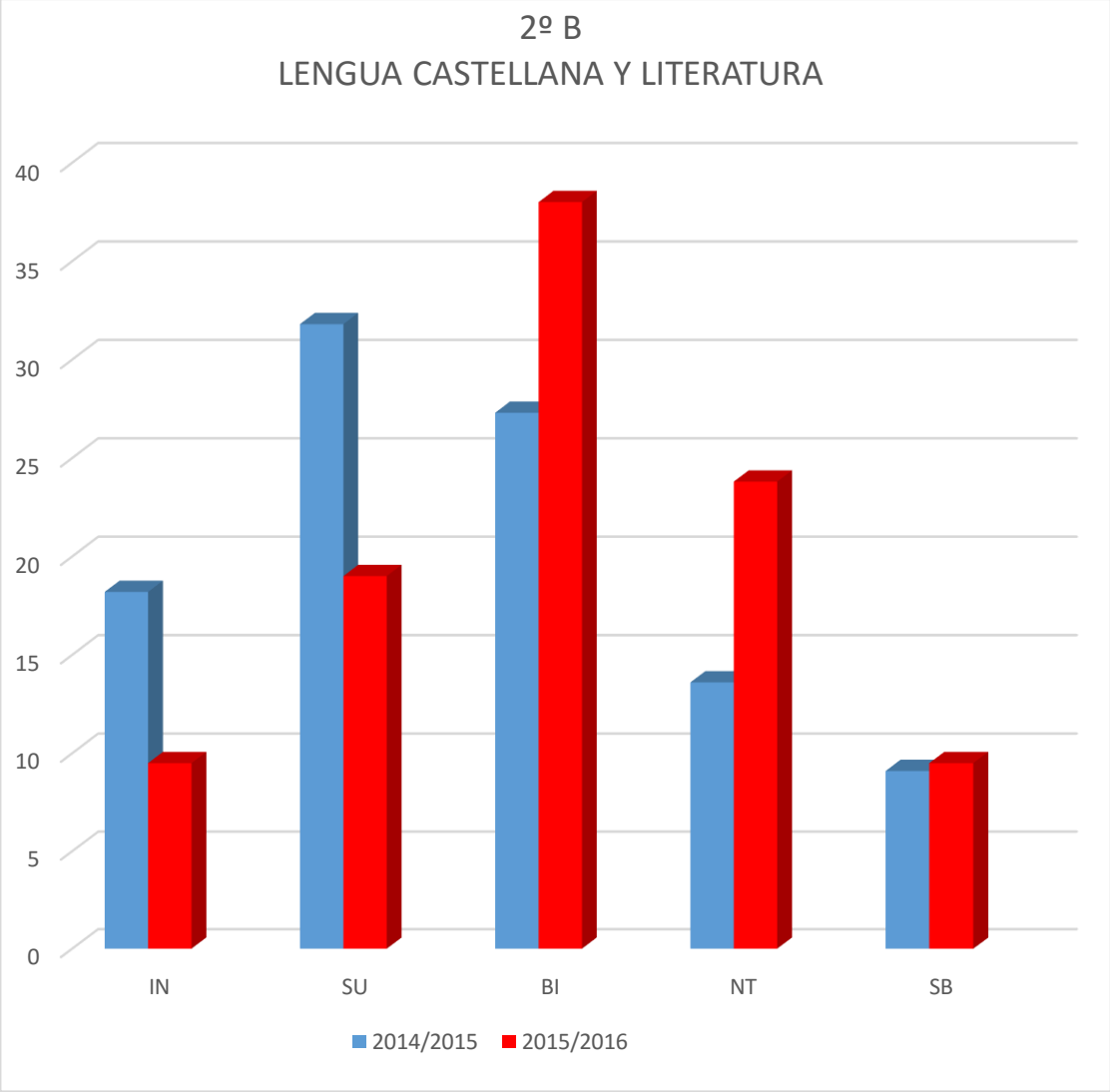
P35: Gráfica que explica la comparativa del curso 1º B en el área de Lengua Castellana y Literatura de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

- 2º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016, ha aumentado la proporción de aprobados y se mantiene estable el número de alumnos con calificaciones más altas. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 27.3% al 13%. El número de aprobados con calificación de suficiente ha aumentado significativamente encontrando en el curso 2014/2015 un 22.7% y el curso 2015/2016 un 39.1%. Por su parte, las calificaciones de bien, notable y sobresaliente se mantienen estables al encontrar en el curso 2014/2015 de un 18.2% (BI), un 22.7% (NT) y 9% (SB) y este curso un 21.7% (BI), un 17.4% (NT) y 8.7% (SB).



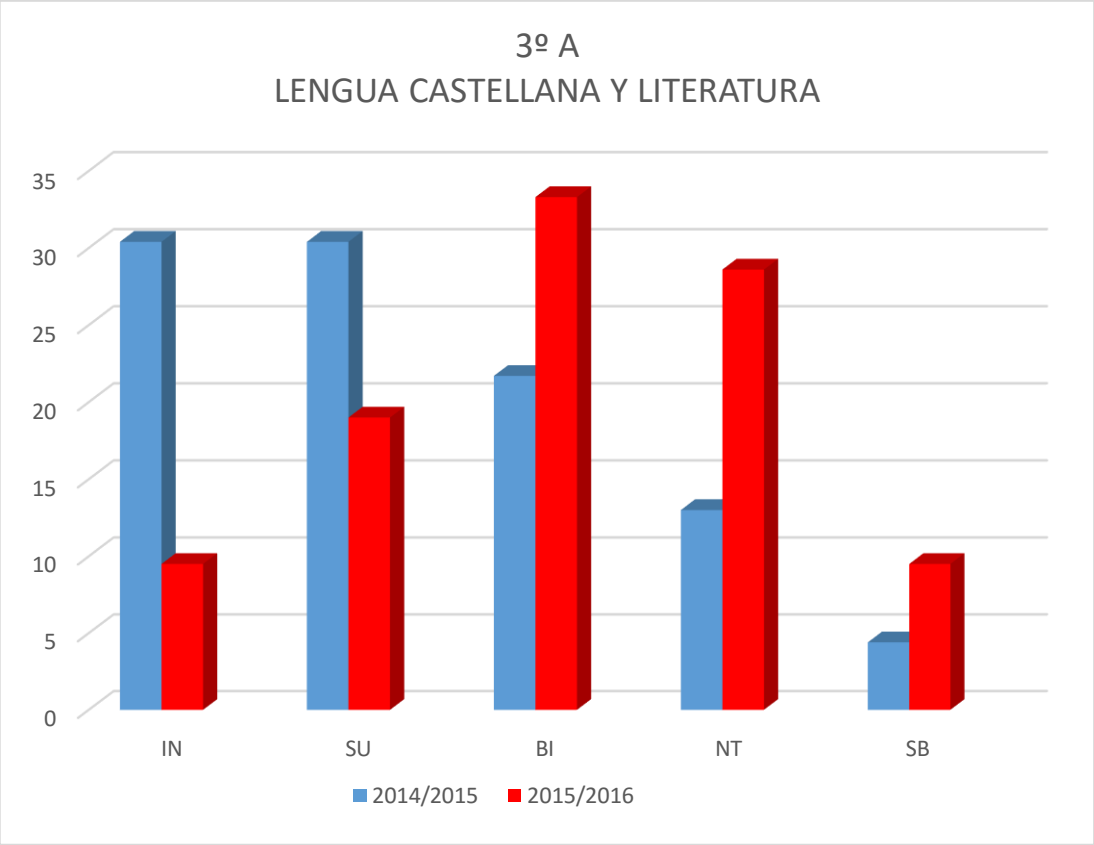
P36: Gráfica que explica la comparativa del curso 2º A en el área de Lengua Castellana y Literatura de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

- 2º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado la proporción de alumnos aprobados siendo las calificaciones medias más altas en el curso 2015/2016. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 18.2% al 9.5%. El número de aprobados con calificación de suficiente desciende en el curso 2015/2016 con un 19% respecto al 31.7% del curso anterior. Por su parte, las calificaciones de bien y notable han ascendido en el curso 2015/2016 pasando de un 27.3% (BI) y un 13.6% (NT) a un 38% (BI) y un 23.8% (NT). Las calificaciones más altas (SB) se mantiene estables con un 9.1% y 9.5%.



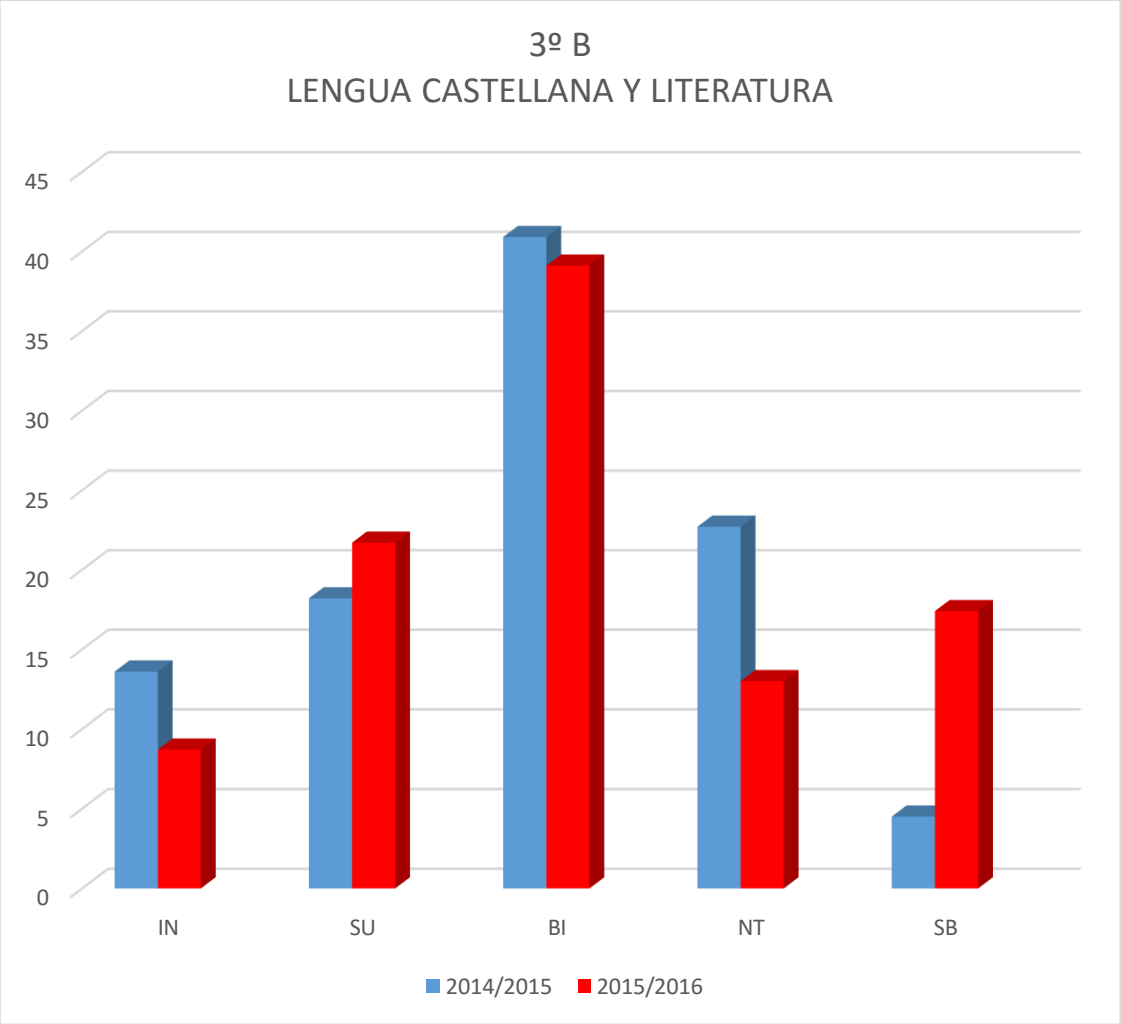
P37: Gráfica que explica la comparativa del curso 2º B en el área de Lengua Castellana y Literatura de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

- 3º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido considerablemente del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y se observa un aumento significativo en las calificaciones más altas de bien, notable y sobresaliente. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 30.4% al 9.5%. El número de aprobados con calificación de suficiente desciende encontrando en el curso 2014/2015 un 30.4% y este curso un 19%. La reducción del número de suspensos y aprobados con calificación de suficiente repercute positivamente en las calificaciones de más altas pasando del curso 2014/2015 de un 21.7% (BI), un 13% (NT) y 4.4% (SB) a un 33.3% (BI), un 28.6% (NT) y 9.5% (SB) en el curso 2015/2016.



P38: Gráfica que explica la comparativa del curso 3º A en el área de Lengua Castellana y Literatura de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

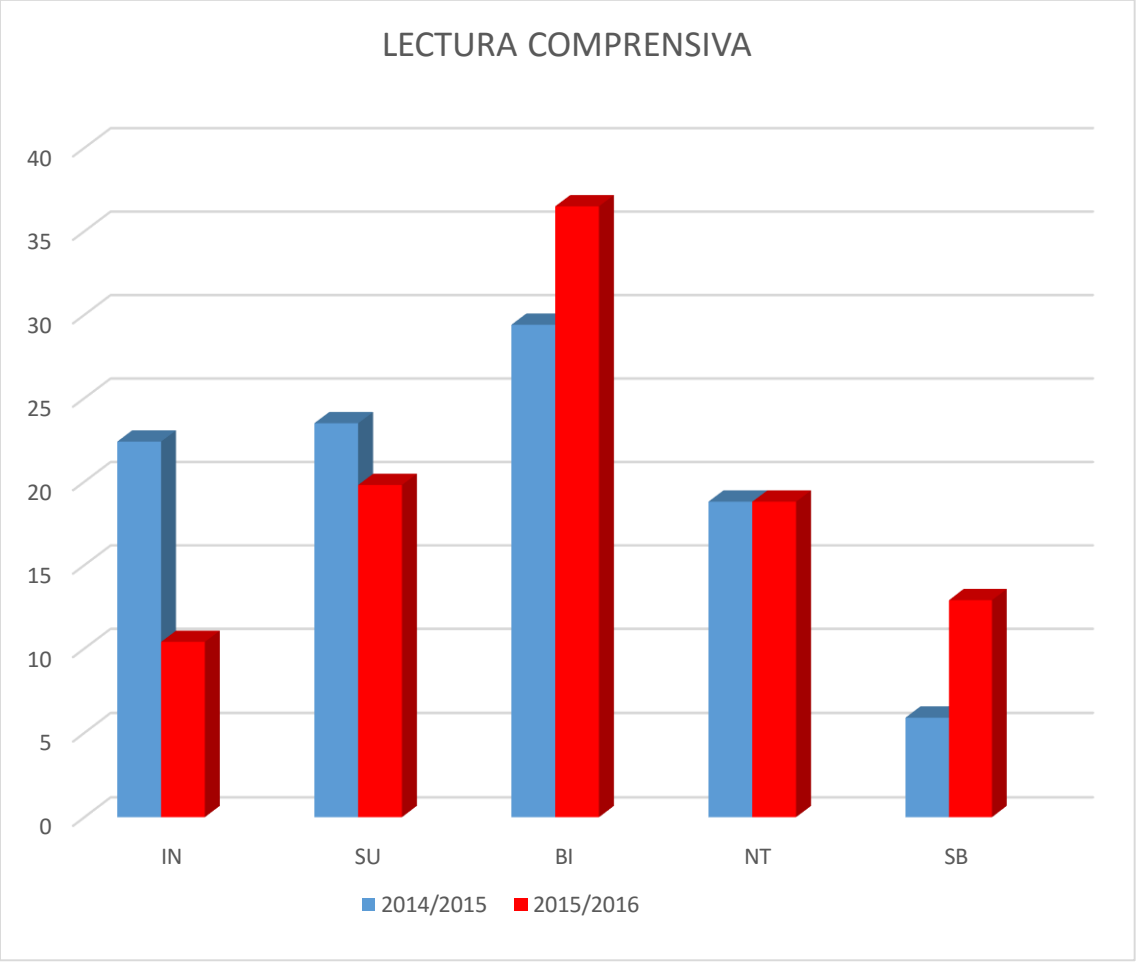
- 3º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado la proporción de alumnos aprobados especialmente los alumnos con calificación de sobresaliente. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 13.6% al 8.7%. El número de aprobados con calificación de suficiente y bien se mantiene, más o menos, estable encontrando en el curso 2014/2015 un 18.2% (SU) y 40.9 (BI) y este curso un 21.7% (SU) y 39.1 (BI). Por su parte, desciende el número de notables pero asciende el de sobresaliente pasando en el 2014/2015 de un 22.7% (NT) y 4.5% (SB) a un 13% (NT) y 17.4% (SB).



P39: Gráfica que explica la comparativa del curso 3º B en el área de Lengua Castellana y Literatura de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

Respecto al área de Lectura Comprensiva:

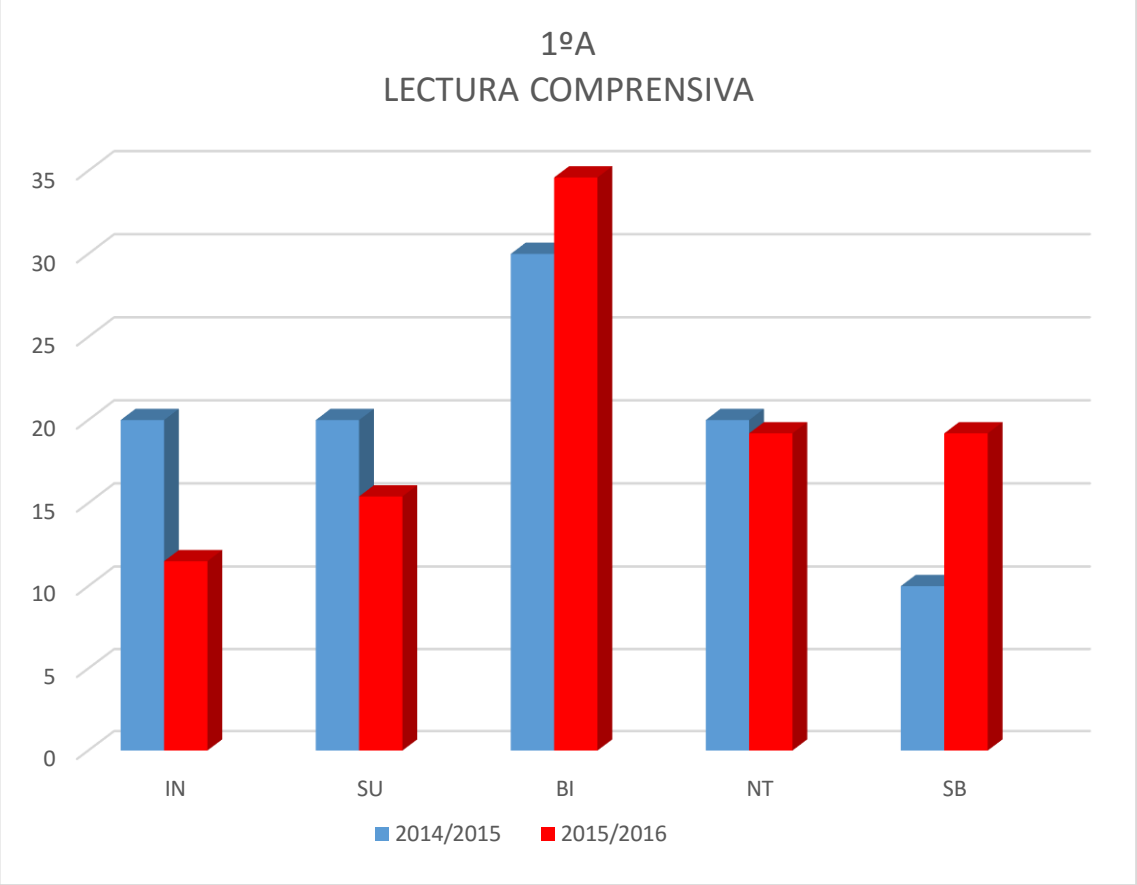
A nivel general encontramos como el número de suspensos se reduce casi a la mitad pasando del 22.4% en el curso 2014/2015 al 10.4 % en el curso 2015/2016 y aumenta el número de aprobados siendo las calificaciones más altas más frecuentes. El número de aprobados con calificación de suficiente, bien y notable se mantiene más o menos estable pero con una ligera subida en el curso 2015/2016 pasando de 23.5% (SU), 29.4% (BI) y 18.8% (NT) en el curso 2014/2015 al 19.8% (SU), 36.5% (BI) y 18.8% (NT) en el curso 2015/2016. Sin embargo vemos como la reducción del número de suspensos se ve incrementado en el de alumnos aprobados con la calificación más alta (sobresaliente) pasando del 5.9% en el curso 2014/2015 al 14.6% en el curso 2015/2016.



P40: Gráfica que explica la comparativa en el área de Lectura Comprensiva de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016 del primer tramo de Primaria.

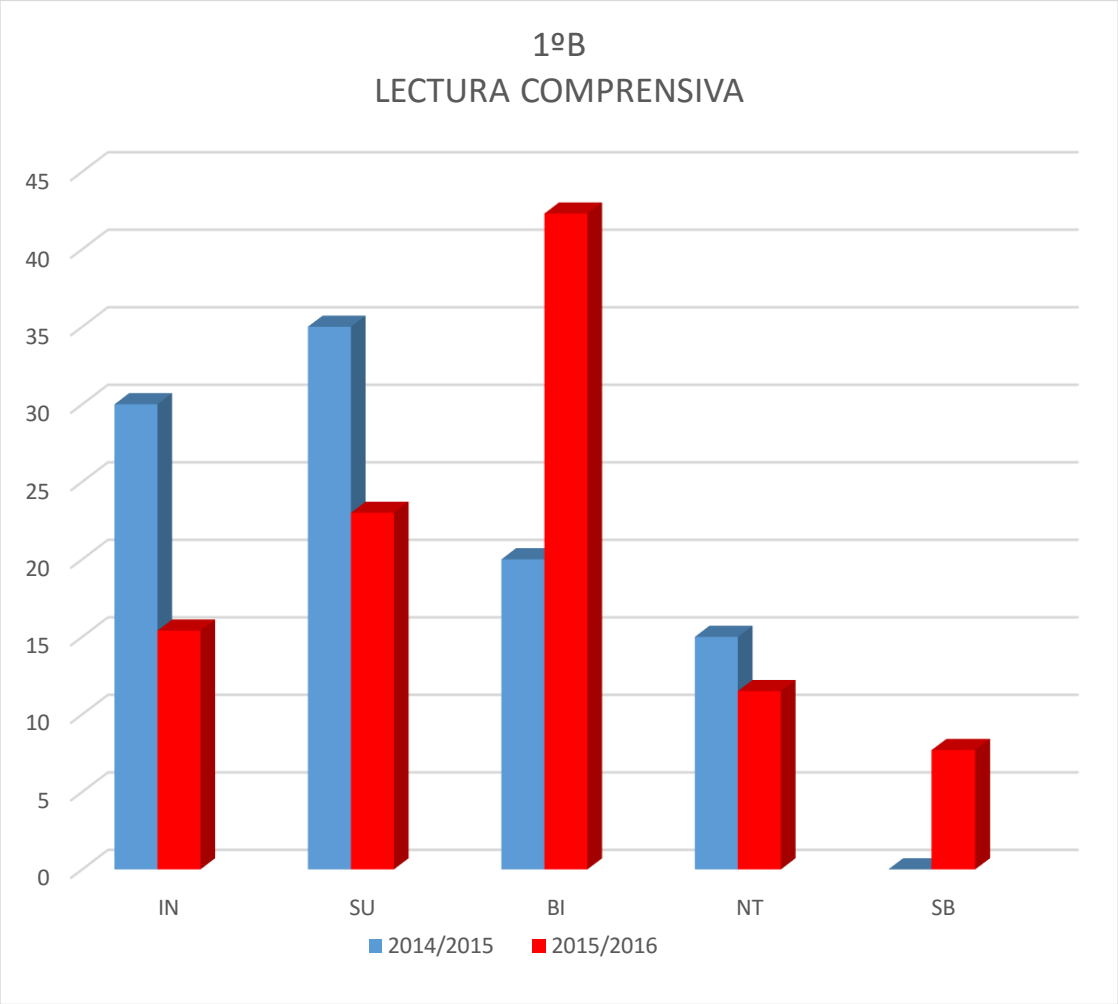
Los resultados curso a curso se muestra a continuación:

- 1º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 casi en la mitad y la proporción de alumnos con calificaciones más altas ha aumentado. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 20% al 11.5% en el curso 2015/2016. El número de aprobados ha aumentado reduciéndose el porcentaje de alumnos que consiguen la calificación más baja (SU) pasando del 20% en el curso 2014/2015 al 15.4% en el curso 2015/2016. El número de aprobados con calificación de bien y notable se mantiene, más o menos, estable encontrando en el curso 2014/2015 un 30% (BI) y 20% (NT) y este curso un 34.6% (BI) y 19.2% (NT). Por su parte, la calificación más alta aumenta casi duplicándose pasando del 10% en el curso 2014/2015 al 19.2 % en el curso 2015/2016.



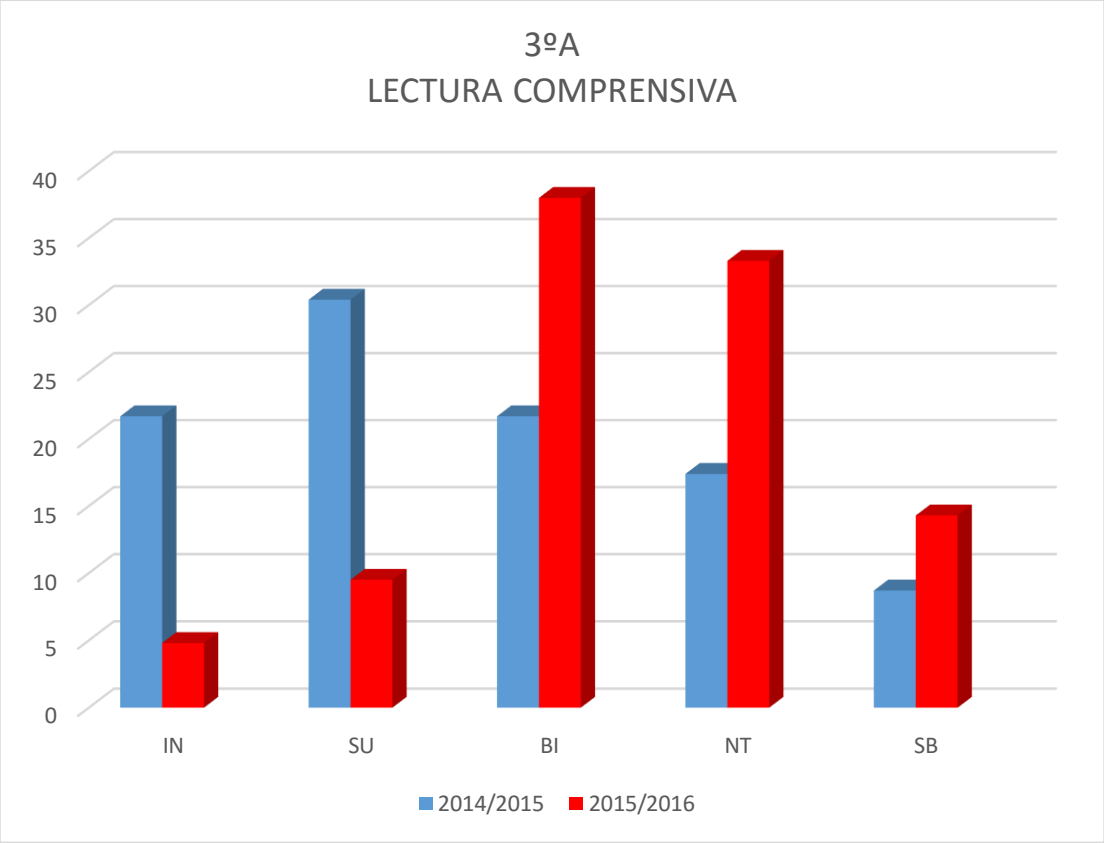
P41: Gráfica que explica la comparativa del curso 1º A en el área de Lectura Comprensiva de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

- 1º B de Educación Primaria: Las calificaciones del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 han variado positivamente reduciéndose el número de aprobados y aumentado el de aprobados así como la calidad de las calificaciones. El número de suspensos se reduce a la mitad pasando del 30% en el curso 2014/2015 al 15.4% en el curso 2015/2016. El número de aprobados con calificación de suficiente se reduce aumentando este porcentaje el número de aprobados con calificación de notable que pasando 20% al 42.3%. De igual forma, las calificaciones de notable se mantiene estables (11.5% y 15%) y aumentan casi el doble las de sobresaliente pasando del 0% al 7.7%.



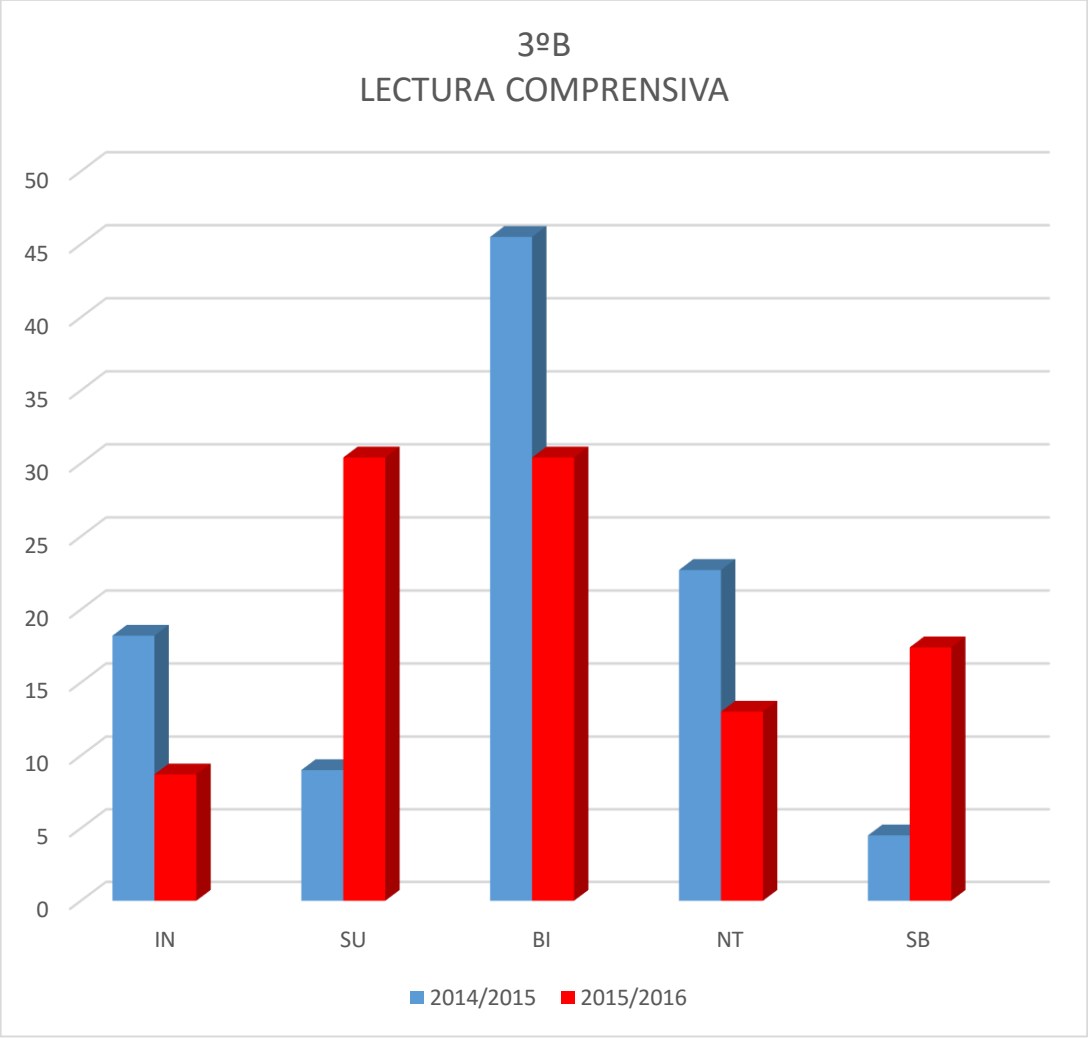
P42: Gráfica que explica la comparativa del curso 1º B en el área de Lectura Comprensiva de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

- 3º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 significativamente y la proporción de alumnos aprobados y con calificaciones más altas ha aumentado considerablemente. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 21.7% al 4.8% en el curso 2015/2016. El número de aprobados ha aumentado reduciéndose el porcentaje de alumnos que consiguen la calificación más baja (SU) pasando del 30.4% en el curso 2014/2015 al 9.5% en el curso 2015/2016. Este descenso del número de suspensos y aprobados con calificación de suficiente repercute positivamente en las calificaciones más altas observando una mejora significativa de las mismas. En las calificaciones de bien, notable y sobresaliente se han producido variaciones cuantitativa y cualitativamente significativas pasando en el curso 2014/2015 del 21.7% (BI), 17.4% (NT) y 8.7% (SB) al 38% (BI), 33.3% (NT) y 14.3% (SB) en el curso 2015/2016.



P43: Gráfica que explica la comparativa del curso 3º A en el área de Lectura Comprensiva de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

- 3º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado el número de aprobados produciéndose un reajuste en las calificaciones. El número de suspensos se reduce más del 50% pasando del 18.2% en el curso 2014/2015 al 8.7% en el curso 2015/2016. Sin embargo, aumenta el número de alumnos con calificación de suficiente y sobresaliente y se reducen las calificaciones de bien y notable observando una tendencias las puntuaciones extremas. El número de alumnos con calificación de suficiente pasa del 9% al 30.4 % en el cuso 2015/2016. Disminuye el número de calificaciones de bien y notable pasando en el curso 2014/2015 del 45.5% (BI) y 22.7% (NT) al 30.4% (BI) y 13% (NT). Sin embargo, se cuadruplica el número de alumnos con la calificación más alta (SB) pasando de 4.5% en el curso 2014/2015 al 17.4% en el cuso 2015/2016.



P44: Gráfica que explica la comparativa del curso 3º A en el área de Lectura Comprensiva de la primera evaluación del curso 2014/2015 respecto al curso 2015/2016.

Para valorar los resultados de estudio de caso se ha realizado desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa utilizando diferentes instrumentos de evaluación y cuyos resultados se muestran a continuación:

- Caso A: Alumno de 3º A de Educación Primaria de cultura árabe pero nacido en España cuyas dificultades se centran especialmente en la lectura presentado una lectura silábica, explosiva y lenta, sub-vocalización, pérdida en el salto de línea, escasa entonación, no respeta de los signos de puntuación y escasa o nula comprensión lectora.

La evaluación cuantitativa se ha realizado contrastando los resultados del alumno antes y después de la intervención aplicando las siguientes pruebas:

- Prueba ACL para la evaluación de la compresión lectora de Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2010).
- Test Colectivo e Eficacia Lectora (TECLE) de Marín, J. y Carrillo, M.S. (1999)
- Prueba de velocidad lectora (VL).

Los resultados de las pruebas son:

	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2
ACL	Decatipo 3	Decatipo 5
TECLE	10/8	16/15
VL	47 pal/minuto	62 pal/minuto

Como podemos observar se aprecia una mejora tanto es comprensión lectora pasando del decatipo 3 al 5 en la administración de la prueba ACL de comprensión lectora, una mejora en las actividades de eficacia lectora aumentando la velocidad y calidad de los resultados pasado de 10 respuestas a 16 en el mismo tiempo (5 minutos) y reduciendo el número de errores. Respecto a la velocidad lectora, después de aplicar el programa de velocidad lectora en dos minutos y realizar diversas actividades de entrenamiento del músculo ocular y movimientos sacádicos observamos la mejoría pasando de leer 47 palabras por minuto a 62 palabras por minuto.

La evaluación cualitativa se ha realizado sobre el análisis de su lectura mediante grabaciones de audio y vídeo y utilizando la siguiente rúbrica de evaluación que se presenta a continuación con los resultados del alumno. Las

cruces rojas son los resultados de la evaluación inicial y las azules después de la intervención.

Nombre y apellidos _____ Fecha de observación _____

	LECTURA	S	CS	AV	CN	N
LECTURA SILEN-CIOSA	Realiza lecturas silenciosas previas.		X		X	
	Señala con el dedo.	X		X		
	Vocaliza y emite sonidos.	X		X		
	Mantiene la atención.			X	X	
LECTURA EN VOZ ALTA	Lee con fluidez.			X		X
	Lee con la entonación adecuada			X		X
	Vocaliza correctamente.			X		X
	Omite letras o palabras.		X		X	
	Sustituye palabras por otras que no tienen sentido dentro del texto.		X		X	
	Rectifica y corrige errores.		X		X	
	Hace las pausas de puntuación correspondientes.		X			X
	Lee de manera expresiva (dramatiza distintos personajes y situaciones).			X		X
	Lee con un tono adecuado.		X		X	
COMPRENSION LECTORA	Capta la idea global de un texto oral.		X		X	
	Reconoce las ideas principales de textos orales.		X		X	
	Reconoce las secundarias de textos orales.			X	X	
	Comprende lo que lee en voz alta.		X		X	
	Reconoce ideas sin que estén explícitas en los textos.			X	X	
	Utiliza estrategias para localizar información en los textos.			X		X
	Utiliza el diccionario.				X	X
TERTULIA DIÁLOGICA	Interpreta la información de los textos utilizando sus propias ideas.			X	X	
	Integra la información de los textos escolares en sus ideas.			X		X
	Expresa oralmente ideas, vivencias y hechos de manera coherente.		X	X		
	Emplea el vocabulario adecuado a lo que quiere expresar.			X	X	
	Expone claramente sus ideas.		X	X		
	Entona adecuadamente su discurso.		X X			
	Respeta el turno de palabra.	X	X			
	Escucha las ideas de los otros.		X X			
AUTONO-MIA LECTORA	Lee con frecuencia e iniciativa propia textos literarios.			X	X	
	Usa la biblioteca de aula.			X	X	
	Usa la biblioteca de centro.			X		X
	Conoce el uso y funcionamiento de la biblioteca.		X X			

El alumno ha pasado de en casi todos los ítems de puntuar de casi nunca y nunca a puntuar casi siempre y a veces, los mayores resultados se observan en lectura comprensiva y lectura en voz alta como puede observarse. Destacamos las mejoras en la fluidez lectora, entonación, ritmo y uso del tono adecuado reduciendo el silabeo. Por su parte, el alumno ha mejor la comprensión lectora y es capaz sin que se le indique de releer un párrafo si no lo ha comprendido. Aunque sigue presentado problemas para diferenciar ideas principales de secundarias si es capaz de comprender la idea global del texto y responder a preguntas literales e inferenciales del texto. Destacar que la motivación e interés por la letra del alumno ha aumentado y en los dos últimos meses ha empezado a utilizar la biblioteca del centro utilizando los recreos para coger en préstamos libros de la biblioteca y rellenar la ficha de lectura y ser capaz de dar su opinión y recomendar los libros leídos a otros alumnos.

- Caso B: Alumno de 3º A de Educación Primaria de etnia gitana e historial de absentismo escolar. El alumno presenta unos niveles de lectura aceptables, sin embargo su nivel lector es muy deficitario presentando múltiples dificultades de sustituciones de formas parecidos en la forma, inversión de letras, errores ortográficos, grafía irregular y de pequeño tamaño y problemas de orientación espacial.

La evaluación cuantitativa se ha realizado contrastando los resultados del alumno antes y después de la intervención aplicando la siguiente prueba:

- Escala Magallanes de Lectura y Escritura (EMLE) del TALE 2000 concretamente la su prueba de copia y dictado de palabras y frases.

EMLE	APLICACIÓN 1	APLICACIÓN 2
COPIA PALABRAS	5	9
COPIA DE FRASES	2	4
DICTADO DE APLABRAS	6	10
DICTADO DE FRASES	0.5	2.5

El alumno mejora tanto en dicado como en copia de forma positiva. Aumenta tanto la cantidad de palabras copiadas y escritas como su calidad mostrando una grafía más regular y la diferenciación entre letras de forma parecida, va ajustando la grafía a la pauta y mejorando la escritura con menos uniones, soldaduras y separaciones aunque sigue mostrando dificultades en las sílabas trabadas.

La evaluación cualitativa se ha realizado mediante el análisis de sus producciones pudiendo observar la mejoría en trazo, direccionalidad, ajuste de pauta y reducción de errores de inversión y sustitución. Aunque el alumno mejora la grafía debemos seguir trabajando con él especialmente las sílabas trabadas, seguir realizando trabajos de conciencia semántica y silábica y trabajar con él la velocidad de escritura. Actualmente su escritura es muy lenta pues casi todos sus recursos cognitivos se centran en escribir correctamente realizándose de forma reflexiva lo que enlentece la escritura. Para la evaluación he utilizado la siguiente rúbrica:

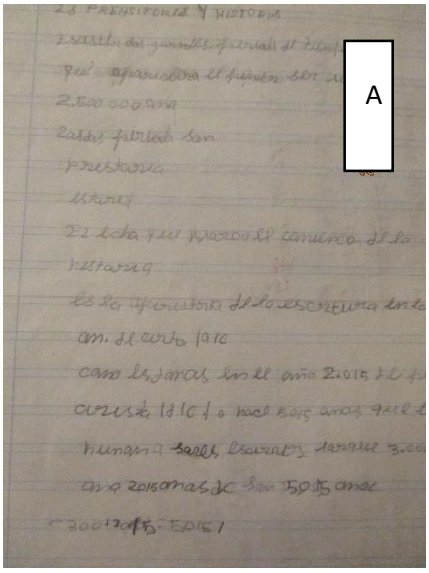
TEXTOS

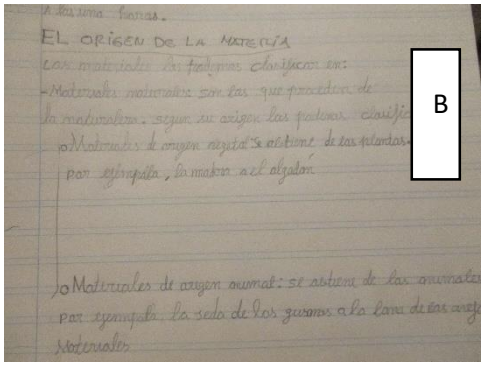
Alumno:

ASPECTOS	Excelente	Muy bueno	Bueno	Suficiente	Necesita mejorar	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Organización	El texto está perfectamente organizado, una idea sigue a la otra.	La organización de las ideas es bastante buena. El texto puede seguirse con facilidad.	La organización de las ideas es buena.	Alguna idea no está bien organizada aunque el texto se puede seguir sin ningún problema.	Las ideas están desordenadas. El texto no se puede seguir.						
Márgenes	A la hora de escribir el texto siempre respeta los márgenes establecidos.	Respeta los márgenes salvo una excepción.	Suele respetar los márgenes en el texto.	Pocas veces respeta los márgenes.	No respeta los márgenes.						
Caligrafía	El texto es perfectamente legible.	El texto es bastante legible.	En general, el texto es legible aunque varias palabras no.	En general, el texto es poco legible.	El texto final no es nada legible.						
Ortografía	No hay errores de ortografía o puntuación en el texto.	Unicamente hay un error ortográfico.	Hay dos errores ortográficos.	Hay tres errores ortográficos.	Tiene más de tres errores ortográficos.						
Gramática	No hay ningun error gramatical en el texto.	Unicamente hay un error gramatical.	Hay dos errores gramaticales.	Hay tres errores gramaticales.	Hay más de tres errores gramaticales.						
Vocabulario	Introduce en el texto más de tres palabras nuevas que aparecen en clase.	Introduce tres palabras nuevas en el texto.	Introduce dos palabras nuevas en el texto.	Introduce una palabra nueva en el texto.	No introduce ni utiliza ninguna palabra nueva.						
Limpieza	El texto está perfectamente limpio. No tiene borrones, ni tachones.	El texto está bastante limpio.	El texto tiene un tachón o borrón.	El texto tiene más de dos tachones o borrones pero no distraen.	El texto final no está limpio. Tiene tachones y borrones que lo hacen poco atractivo.						

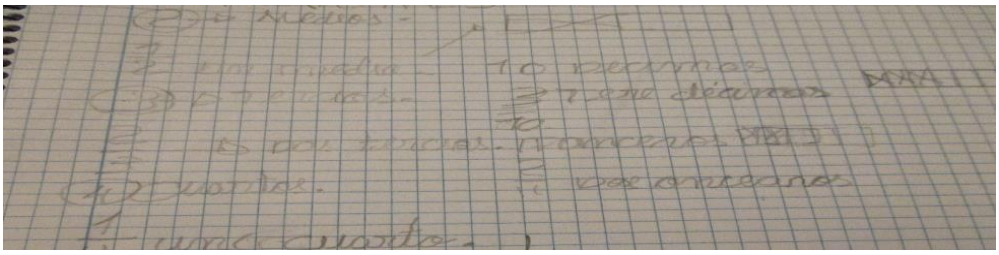
OBSERVACIONES:

El alumno ha pasado de puntuar insuficiente en todos los aspectos a conseguir puntuaciones de suficiente y bien principalmente en caligrafía, márgenes y organización de las libretas. Estos aspectos podemos observarlo en las siguientes imágenes sobre su evolución:





P45: En la fotografía A observamos la grafía irregular, escritura en cascada, uniones y adicciones del alumno tomada durante la evaluación inicial. En la fotografía B podemos observar las diferencias significativas del alumno tras el período de intervención.



P46: En esta fotografía observamos como la mejoría se observa también en papel cuadriculado.

10. CONCLUSIONES

La investigación educativa es un proceso que conlleva a la implementación de experiencias innovadoras que den una adecuada respuesta educativa a todos los alumnos desde una perspectiva inclusiva y holística y persigue unos objetivos deseables y deseados que mejoren o modifiquen necesidades, dificultades o problemáticas que puedan surgir en las instituciones educativas y mejorar la docencia y prácticas educativas. Este es el caso de esta investigación que ha pretendido la mejora de los procesos de instrucción de los alumnos en lo relativo al aprendizaje del proceso de la lectura y la escritura mejorando el método de instrucción realizando modificaciones organizativas y metodológicas por parte de los docentes en el proceso de enseñanza. Hasta este momento en el Colegio donde se ha desarrollado la investigación ha sido un "caballo de batalla" constante no encontrando las respuesta al gran interrogante de porqué se presentaban tantos problemas en la lectura y escritura a nivel generalizado entre el alumnado y cómo poder solucionar un problema que repercutía en todas las áreas del currículum provocando bajo rendimiento, calificaciones negativas, escasa motivación hacia la escuela y los aprendizajes y abandono temprano de la escolarización. El diseño perseguía y se ha cumplido casi en su totalidad al:

- Transformar de forma holística la escuela y mejorar las prácticas docentes didácticas en relación al aprendizaje de la lectura y escritura, primero de forma experimental y ahora de forma holística a la luz de los resultados obtenidos.
- Perseguía unos objetivos que son la mejora del rendimiento y nivel lector y escritor de los alumnos y la mejora de las estrategias metodológicas docentes y contextuales.
- Da respuesta a una problemática que eran los bajos resultados del alumnado en relación a los niveles de lectura y escritura que conllevaba problemas de rendimiento y motivación. …
- La metodología supone un gran eje motivador al trabajar de una forma didáctica, lúdica y personalizada introduciendo múltiples y variadas tareas que den respuesta a las características, necesidades y dificultades de forma grupal e individual anticipándonos a la aparición de dificultades y errores de aprendizaje y trabajando sobre ellos una vez que se ponen de manifiesto.

Desde el punto de vista profesional, este trabajo de investigación es interesante porque parte de una realidad contextualizada y basándose en modelos que han dado frutos positivos en otros contextos, los re-diseña para conseguir adaptarse a la realidad y dar respuesta a las necesidades, características e intereses de esta escuela concreta y sus implicados. Se ha diseñado meticulosamente el protocolo de detección de dificultades o errores lectores y escritores así como el programa de intervención especifico a cada tipo de error, así como las estrategias metodológicas generales a tener en cuenta en las aulas por parte de los docentes y de los padres en casa para tratar de prevenir la aparición de dificultades y errores de aprendizaje lector y escritor mostrando una instrucción lo más transparente posible.

El desarrollo del presente trabajo de investigación ha supuesto un doble desarrollo personal y profesional para mí como investigadora y docente, para el centro educativo y sus maestros como fuente de aprendizaje, mejora de la práctica docente y motivación y el desarrollo y personal y de aprendizaje para los alumnos desarrollando unas nuevas prácticas docentes innovadoras en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura capaz de llegar a todos los alumnos y adaptarse a las diferentes características, necesidades, estilos y niveles de aprendizaje anticipando las dificultades y errores de aprendizaje incidiendo sobre todos los pre-requisitos, habilidades y estrategias necesarias que se ponen en marcha al leer y escribir.

A continuación, se presentan las conclusiones respeto a los diferentes objetivos de investigación planteados. En relación con los objetivos generales:

- <u>Diseñar un programa que se anticipe a la aparición de dificultades y errores en el aprendizaje de la lectura y la escritura (objetivo general), establecer un programa que incluya las estrategias metodológicas a poner en práctica en las aulas para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, principalmente de la lectura y de la escritura (objetivo específico) e identificar y seleccionar las estrategias que den respuesta a las dificultades de los alumnos mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje (objetivo específico):</u>

La primera parte de la investigación consistió en el diseño de un método de enseñanza de la lectura y escritura que se adaptase a las características, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado escolarizado en el

centro con niveles económicos, sociales y culturales desfavorecidos. Este programa ha consistido en el método global/interactivo de cajas de palabras divido en diferentes fases tanto para la enseñanza de la lectura como de la escritura. El método va acompañado de una serie de orientaciones y recomendaciones metodológicas que deben tenerse en cuenta para evitar la aparición de dificultades de aprendizaje, al constatar, que muchos de los errores que los alumnos estaban presentado se debían a errores, de los que no se eran conscientes, en los procesos de enseñanza o instrucción. Estas orientaciones recogen las estrategias, habilidades o destrezas a trabajar antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en las diferentes zonas de aprendizaje siguiendo la metodología de trabajo por Proyectos de Investigación en el marco del Proyecto Roma, así como tas actividades y tareas diarias a desarrollar, los aspectos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y orientaciones para las familias. De esta forma, se ha conseguido incardinar la enseñanza de la lectura y escritura en las actividades diarias de la jornada escolar desarrollando estrategias y actividades para desarrollar las sub-dimensiones de cada una de las zonas destacando el trabajo de los requisitos y aspectos influyentes en el aprendizaje de la lectura y escritura como son la atención, percepción, memoria, organización del espacio y el tiempo, discriminación y percepción auditiva y visual, ritmo y los aspectos relacionados con el lenguaje oral, la lectura y el lenguaje escrito. Cuidar todos los aspectos relacionados con las pautas, grafías, fuentes, fases en el proceso de instrucción de la lectura y de la escritura y establecer cómo trabajar y entrenar cada uno de los aspectos que intervienen al leer y escribir ha permitido la mejora de los proceso de enseñanza por parte de los docentes y el de aprendizaje por parte de los alumnos.

De igual forma se ha conseguido elaborar un banco de recursos tanto manipulativos, de lápiz y papel y digitales que facilitan este proceso y permiten la diversificación de las tareas consiguiendo que se aborden desde una perspectiva lúdica, funcional y significativa adaptándonos, por una parte, a las exigencias de las estrategias y habilidades implicadas en la lectura y escritura y, por otra parte, a las necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. No obstante, sería necesario que los docentes realizaran un curso de tecnologías de la información y la comunicación para aprender a manejar diferentes herramientas de autor y generadores de actividades en lápiz y papel que faciliten

la elaboración de actividades de lectura y escritura personalizadas a las necesidades y características de los alumnos con las que trabajar todos los aspectos implicados en la lectura y escritura, incidir sobre la prevención de los errores que con más frecuencia suelen aparecer y diseñar actividades personalizadas.

También se han recopilado y puesto en práctica una serie de mecanismos, tareas y actividades organizadas en función de los errores más comunes de lectura y escritura presenten en el primer tramo de Educación Primaria, los cursos de primerio a tercero A y B, recogiendo:

- 24 estrategias y actividades destinadas a la mejora de las estrategias lectoras para evitar silabeos, detenciones, titubeos, mejorar la fluidez y velocidad lectora.
- 7 estrategias y actividades para trabajar uniones, soldaduras y separación de sílabas y palabras.
- 10 estrategias y actividades para trabajar las adicciones de sílabas y letras.
- 24 actividades para trabajar el desarrollo y mejora de la comprensión lectora.
- 36 estrategias y actividades para desarrollar en los alumnos de forma lúdica y variada la creación de textos.

Todos los tutores ponen de manifiesto que la adopción de estas estrategias organizativas y metodológicas ha supuesto un gran reto pero han dado unos resultados satisfactorios porque se observan menos alumnos que encuentran dificultades en la conquista de aprender a leer y escribir, se han reducido las dificultades de aprendizaje y mejorado el rendimiento y calificaciones de los alumnos. Por otra parte, destacan que el establecer las tareas y actividades a desarrollar en cada una de las zonas y sub-dimensiones dentro del Proyecto Roma, que es la metodología utilizada en el colegio, ha supuesto trabajar la lectura y escritura incardinada en las tareas y rutinas diarias y en los diferentes Proyectos de Investigación mediante los aprendizajes específicos lo que facilita la labor dente, la organización del aula y la planificación de las tareas.

Para próximas investigaciones se diseñara un sistema de evaluación e intervención mediante un programa de Excel que permita marcar los aspectos deficitarios del alumno, los errores que comete y nos genere un documento con las causas de las mismas y una batería de actividades de intervención para intentar superarlos.

- Analizar y especificar las dificultades y errores más comunes en cada una de las aulas en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura de los alumnos (objetivo general)

  Se ha realizado un análisis de las diferentes dificultades y errores de aprendizaje en relación a la lectura y escritura de los alumnos en las dos líneas de los cursos de primero a tercero utilizando el instrumento de evaluación diseñado que ha permitido categorizar los errores de lectura en graves y leves y la velocidad lectora y los de escritura en función de los errores gráficos, los ortográficos (ortografía natural y arbitraria), lo de sintaxis y los de contenido expresivo. De los resultados obtenidos podemos concluir que le instrumentos de evaluación y registro de estas dificultades ha resultado adecuado al poder observar, analizar y registrar los errores más comunes a nivel general y así poder realizar una intervención ajustada cuyos resultados se ponen de manifiesto en la mejora de los resultados en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Comprensión Lectora de la primera evaluación del curso 2015/2016 respecto al mismo período de observación del curso 2014/2015 que se muestran a continuación.

- Mejorar la competencia comunicativa de nuestro alumnado principalmente en lo referente a las estrategias y capacidades lecto-escritoras:

  A la luz de los resultados expuestos en las gráficas vemos como de manera general la tendencia es a reducir el número de suspensos este curso (2014/2015) con respecto al mismo período de observación del curso pasado (2014/2015) y una tendencia positiva en el resto de calificaciones tanto en el área de Lengua Castellana y Literatura (LCL) como en el de Lectura Comprensiva (LC). EL número de suspensos en el área de Legua Castellana y Literatura se ha reducido una media de casi el 50% pasando del 23.3% en el curso 2014/2015 al 10.7% en el curso 2015/2016 y a la vez que suben las calificaciones aprobadas más altas pasando del 6.2% en el curso 2014/2015 al 12.9% en el curso 2015/2016 el número de sobresalientes. En el área de Lectura Comprensiva, a nivel general, encontramos como el número de suspensos se reduce casi a la mitad pasando del 22.4% en el curso 2014/2015 al 10.4 % en el curso 2015/2016 y aumenta el número de aprobados siendo las calificaciones más altas más frecuentes.

Observamos como la reducción del número de suspensos se ve incrementado en el de alumnos aprobados con la calificación más alta (sobresaliente) pasando del 5.9% en el curso 2014/2015 al 14.6% en el curso 2015/2016.

Los resultados tanto en área de Lengua Castellana y Literatura como en Lectura Comprensiva han mejorado en el curso actual, 2015/2016, durante el período de observación del primer trimestre. Veamos los resultados en las dos áreas curso a curso. En primer lugar se presentan los resultados del área de Lengua Castellana y Literatura:

- 1º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 pero también la proporción de alumnos con calificaciones más altas. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 30% al 11.5%. El número de notables pasa de un 20% al 30.8% y el de sobresalientes desciende del 30% al 19.2%.
- 1º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado la proporción de alumnos con calificaciones más altas. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 20% al 11.5%. Las calificaciones de bien y sobresaliente han ascendido y disminuido las de notable al encontrar en el curso 2014/2015 de un 35% (BI), un 15% (NT) y 5% (SB) y este curso un 42.3% (BI), un 7.7% (NT) y 11.5% (SB).
- 2º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016, ha aumentado la proporción de aprobados y se mantiene estable el número de alumnos con calificaciones más altas. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 27.3% al 13%. El número de aprobados con calificación de suficiente ha aumentado significativamente encontrando en el curso 2014/2015 un 22.7% y el curso 2015/2016 un 39.1%.
- 2º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado la proporción de alumnos aprobados siendo las calificaciones medias más altas en el curso 2015/2016. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 18.2% al 9.5%. El número de aprobados con calificación de suficiente desciende en el curso 2015/2016 con un 19% respecto al 31.7% del curso anterior. Por su parte, las calificaciones de bien y notable han ascendido en

el curso 2015/2016 pasando de un 27.3% (BI) y un 13.6% (NT) a un 38% (BI) y un 23.8% (NT). Las calificaciones más altas (SB) se mantiene estables con un 9.1% y 9.5%.

- 3º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido considerablemente del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y se observa un aumento significativo en las calificaciones más altas de bien, notable y sobresaliente. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 30.4% al 9.5%. El número de aprobados con calificación de suficiente desciende encontrando en el curso 2014/2015 un 30.4% y este curso un 19%. La reducción del número de suspensos y aprobados con calificación de suficiente repercute positivamente en las calificaciones de más altas pasando del curso 2014/2015 de un 21.7% (BI), un 13% (NT) y 4.4% (SB) a un 33.3% (BI), un 28.6% (NT) y 9.5% (SB) en el curso 2015/2016.
- 3º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado la proporción de alumnos aprobados especialmente los alumnos con calificación de sobresaliente. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 13.6% al 8.7%. Desciende el número de notables pero asciende el de sobresaliente pasando en el 2014/2015 de un 22.7% (NT) y 4.5% (SB) a un 13% (NT) y 17.4% (SB).

De los resultados en el área de Lectura Comprensiva extraemos las siguientes conclusiones:

- 1º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 casi en la mitad y la proporción de alumnos con calificaciones más altas ha aumentado. El número de suspensos se ha reducido a la mitad pasando del 20% al 11.5% en el curso 2015/2016. El número de aprobados ha aumentado reduciéndose el porcentaje de alumnos que consiguen la calificación más baja (SU) pasando del 20% en el curso 2014/2015 al 15.4% en el curso 2015/2016. La calificación más alta aumenta casi duplicándose pasando del 10% en el curso 2014/2015 al 19.2 % en el curso 2015/2016.
- 1º B de Educación Primaria: Las calificaciones del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 han variado positivamente reduciéndose el número de aprobados

y aumentado el de aprobados así como la calidad de las calificaciones. El número de suspensos se reduce a la mitad pasando del 30% en el curso 2014/2015 al 15.4% en el curso 2015/2016. El número de aprobados con calificación de suficiente se reduce aumentando este porcentaje el número de aprobados con calificación de notable que pasando 20% al 42.3% y se aumentan las calificaciones de sobresaliente pasando del 0% al 7.7%.

- 3º A de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 significativamente y la proporción de alumnos aprobados y con calificaciones más altas ha aumentado considerablemente. Encontramos que los alumnos con una calificación de insuficientes ha pasado del 21.7% al 4.8% en el curso 2015/2016. Las calificaciones de bien, notable y sobresaliente se han producido variaciones cuantitativa y cualitativamente significativas pasando en el curso 2014/2015 del 21.7% (BI), 17.4% (NT) y 8.7% (SB) al 38% (BI), 33.3% (NT) y 14.3% (SB) en el curso 2015/2016.
- 3º B de Educación Primaria: El número de suspensos ha descendido del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 y ha aumentado el número de aprobados produciéndose un reajuste en las calificaciones. El número de suspensos se reduce más del 50% pasando del 18.2% en el curso 2014/2015 al 8.7% en el curso 2015/2016. Sin embargo, aumenta el número de alumnos con calificación de suficiente y sobresaliente y se reducen las calificaciones de bien y notable observando una tendencias las puntuaciones extremas.

Por tanto, la inclusión del método de lectura y escritura, la adopción de las medias y estrategias organizativas y metodológicas diseñadas e implementadas y a tratamiento de los diferentes aspectos que intervienen en el proceso lector y escritor y anticipación, prevención y tratamiento de las dificultades y errores de enseñanza y aprendizaje produce unos resultados positivos al observarse una reducción en el número de suspensos en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva y mejora el rendimiento de los alumnos al demostrarse una reducción en el número de suspensos y una subida positiva en las calificaciones de los alumnos del curso 2014/2015 al curso 2015/2016 durante el periodo de observación del primer trimestre.

- Aplicar las estrategias específicas de intervención a cada caso concreto que dé respuestas a las diferencias y dificultades específicas de aprendizaje de cada alumnado:

El estudio individualizo de los errores y dificultades de los alumnos ha permitido la evaluación psicopedagógica de 15 alumnos permitiendo determinar la existencia o no de Dificultades Específicas de Aprendizaje y la derivación de estos alumnos a Oftalmología y al Otorrinolaringólogo en los casos que se ha visto necesario para descarar causas orgánicas. Por otra parte, este estudio ha permitido identificar qué alumnos presentaban errores y dificultades no siendo debidas a casusas orgánicas y siendo necesaria una intervención a nivel de aula que permitiese superar éstas y preparar los alumnos para enfrentarse con éxito a las tareas escolares el resto de su escolarización. Este es el caso de los dos estudios de caso cuyos resultados nos muestran los siguientes resultados.

Los resultados de los estudios de caso han sido significativos encontrando respecto al alumno del caso A:

- Aumento de la velocidad lectora pasando de leer 47 palabras por minuto a 62 palabras por minuto.
- Reducción de la omisión de fonemas. La lectura de palabras conocidas se realiza casi sin errores apareciendo estos en palabras largas.
- Reducción de la inversión de sonidos aunque se siguen presentado algunos en la lectura de sílabas inversas.
- La adicción de fonemas aunque se ha reducido se debe seguir trabajando pues el alumno se apoya en la última sílaba de la última palabra leída para ganar tiempo en la decodificación de la palabra siguiente.
- Mejora en la comprensión lectora siendo capaz de coger el sentido global del texto. El alumno presenta menos dificultades para dar respuestas de tipo inferencial que literales sobre las lecturas.

En cuanto al estudio de caso del alumno B los resultados muestran:

- Grafía más regular y ajustada a la pauta.
- Mejor orientación espacial y escritura con menos cascada.
- Reducción en la sustitución de grafemas parecidos aunque sigue mostrando dificultades con p/b.
- Reducción de la inversión de letras.

- Menos errores ortográficos aunque presenta dificultades con c/z/q principalmente.

Destacar que aunque la investigación se ha centrado en los alumnos sin necesidades educativas especiales, la utilización del método diseñado y la incardinación de las estrategias y actividades diseñadas a nivel general para todos los alumnos del centro ha puesto de manifiesto resultados positivos con los alumnos con necesidades educativas especiales (acnee). Al comienzo de curso se encontraban escolarizados un total de 12 acnee en el tramo de los cuales 2 habían adquirido la lecto-escritura aunque presentan errores, 3 estaban iniciados y con el resto se estaban trabajando los pre-requisitos para prepararlos para la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura. Tras el primer trimestre vemos como todos los alumnos se encuentran iniciados siendo capaces de diferencias palabra de forma global, asocian la imagen a la palabra en grafía mayúscula y minúscula y son capaces de copiar, sin errores, y escribir al dictado sencillas palabras, con algunos errores. De estos alumnos ocho se encuentran consolidando la lectura y escritura reconociendo casi todos los fonemas y siendo capaces de decodificar palabras nuevas de hasta 4 silabas mostrando estrategias de comprensión lectora. De los cuatro alumnos restantes, con dos se siguen trabajando los pre-requisitos aunque se encuentran más motivados y reconocen algunas palabra de forma global y escriben su nombre y 4 o 5 palabras. Los otros dos alumnos han desarrollado unas estrategias lectoras adecuadas y se han pasado a la lectura de sencillos cuentos de los que son capaces de realizar actividades de comprensión lectora presentadas de forma oral y contestar a sencillas preguntas de verdadero y falso y de respuestas cortas de 2 a 4 palabras.

Puedo afirmar que la inclusión en el aula del método de aprendizaje de lectura y la escritura global/interactivo basado en cajas de palabra de forma sistemática siguiendo todas las fases y adaptándonos a los diferentes ritmos de aprendizaje proporciona unos resultados positivos con un incremento en el número de aprobados y una mejor calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura pese a que la revisión bibliográfica expone que en contextos desfavorecidos es oportuno el uso de métodos de lectura y escritura sintéticos. De esta investigación vemos como los alumnos con el anterior método utilizado (de corte sintético) aprendían a decodificar pero la calidad de la lectura tanto en

sus aspectos mecánicos (silabeo, adicciones, omisiones…) como profundos (comprensión) eran reducidos frente a los actuales resultados de mayor calidad utilizando el nuevo método. Se han desarrollado las destrezas previas y a desarrollar durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura ubicadas en las diferentes zonas. En la zona de pensar actividades de aprendizaje de percepción y discriminación auditiva y visual, atención y escucha, memora, orientación y estructuración espacial y temporal, de rimo… En la zona de comunicación se han desarrollado actividades para desarrollar el lenguaje oral, lectura y escritura dando funcionalidad y significación a los aprendizajes aumentando la comprensión lectora que ha mejorado en velocidad, entonación y ritmo. En la zona de la afectividad se ha trabajo el orden y limpieza de las tareas, la grafía, reglas ortográficas… y en la zona de autonomía la conquista de la misma buscando el máximo desarrollo personal, académica, moral y social de los alumnos. Los resultados positivos se observan a novel general pudiendo ver también sus efectos positivos sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.

De la investigación se desprenden las siguientes propuestas de mejora:

- Elaboración por parte de los maestros de un curso de Tecnologías de la Información y la Comunicación para aprender a manejar herramientas de autor y generadores de actividades en lápiz y papel con las que desarrollar actividades en relación a la lectura y escritura de forma generalizada.
- Elaborar un registro de evaluación que permita cuantificar los errores de los alumnos a nivel grupal e individual.
- Continuar con la evaluación y seguimiento individualizado y personalizado de los alumnos para prevenir e intervenir ante los errores y dificultades de aprendizaje en relación a la lectura y escritura.
- Seguir utilizando las cajas de palabras como método de enseñanza y valorar regularmente sus resultados.
- Diseñar un sistema de evaluación e intervención mediante un programa de Excel que permita marcar los aspectos deficitarios del alumno, los errores que comete y nos genere un documento con las causas de las mismas y una batería de actividades de intervención para intentar superarlos.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat Castillo, M. y Ruiz Luján, J. (2.001). Didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar.
- Arnáiz, P. (2004). Educación Inclusiva: una escuela para todos. Murcia. Diego Marín.
- Arnáiz, P. (2011).Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Madrid. Revista Educación Siglo XXI, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 25-44.
- Ballesteros, B. (Coord.) (2014). Taller de investigación cualitativa. Madrid: UNED. (ebook).
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid. Pearson.
- Castillo Arredondo, S. (2012). *Vocabulario de Evaluación Educativa. Madrid. Pearson*.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *La práctica de la evaluación educativa. Materiales e instrumentos*. Madrid. Pearson.
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. Monclús R. (2.00). Evaluación de la comprensión lectora. Graó. Madrid.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2.006). Taller de lenguaje-2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. CEPE. Madrid.
- Cuetos, F. (2.012). Psicología de la lectura. Madrid. Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F. (2.012). Psicología de la escritura. Madrid. Wolters Kluwer España.
- Domínguez Garrido, M. y García González, P. (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid. Editorial Universitas.
- Gabilondo, A. (2012). Evaluación y valoración. El País. Recuperado en http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluaci%C3%B3n-y-valoraci%C3%B3n.html.
- Galera Noguera, F. (2.005). Aspectos didácticos de la lectoescritura. Grupo General Universitario. Granada.
- Garrido Landivar, J. (2.009). Programación de actividades para Educación Especial. CEPE. Madrid.

- García Mediavilla, L; Codés martínez González, M. y Quintanal Díaz, J. (2.000). Dislexia. Diagnóstico, recuperación y prevención. Aula Abierta. UNED. Madrid.
- Gento Palacios, S. (2003). Educación Especial. Volumen I. Madrid. Sanz y Torres.
- Gento Palacios, S. (2003). Educación Especial. Volumen II. Madrid. Sanz y Torres.
- Luengo, R. (2.005). Gramática de la fantasía, recuperando a Gianni Rodari. Edelvives.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores.* Málaga. Ediciones Aljibe.
- López Melero, M. (2013). Algunas estrategias para construir una escuela inclusiva. Revista ESCUELA, Nº 3968. (Recuperado en http://en-clase.ideal.es/opinion-200/1265-miguel-lopez-melero-lalgunas-estrategias-para-construir-una-escuela-inclusivar.html).
- Medina, A. (2009): Formación y desarrollo de las competencias básicas. Madrid. Universitas
- Medina, A.; Herrán, A. y Domínguez, M.C. (2014). Fronteras de la investigación Didáctica. Madrid. UNED. E-book.
- Muñoz. Programa básico para la prevención-corrección de alteraciones del lenguaje lecto-escrito. www.jmunozy.org/files/9/Necesidades_Educativas.../LEC_ESC.doc
- Morais, J. (2.001). El arte de leer. Antonio Machado libros S.A. Madrid.
- Proyecto para la mejora de las competencias implicada en la lectura. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. (2.008).
- Quiroga, A. (1985): *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires, Editorial Cinco.
- Rodari, G. (1983). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.
- Rosana García, M. (2.011). El método de lecto-escritura global. Experiencias educativas. Cádiz.
- Rosano, S. (2007). Educación y diversidad la cultura de la diversidad y la educación inclusiva". (Recuperado en

http://faceducacion.org/inclusion/sites/default/files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20EDU.%20INCLUSIVA.pdf).

- Sánz Moreno, A. La mejora de la comprensión lectora. http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf
- Troncoso, M.V. y Del Cerrro, M. (2.009). Síndrome de Down: Lectura y escritura. Masson.
- Vicente Guillén, A. y Vicente Villena, M.P. (2033). Una aproximación historia de la educación especial. Murcia. Editorial Diego Marín.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas calve sobre cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.
- Legislación:
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106 de 4 de mayo de 2006, recuperado en https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 295 de 10 de diciembre de 2013, recuperado en http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf).