



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

**Trabajo fin de máster**

**Intervención psicopedagógica en un  
alumno de primer curso de Educación  
Primaria con Necesidades Educativas  
Especiales temporales en **lectoescritura**.**

**Presentado por:** Anna Maria Casadellà Juanhuix

**Tipo de TFM:** Propuesta de intervención psicopedagógica

**Director/a:** María José Arroyo González

**Ciudad:** Santa Coloma de Farners (Gerona)

**Fecha:** 3 de julio de 2015

## RESUMEN

### *Castellano*

Partiendo de la realidad observada en el Centro de Educación Infantil y Primaria donde he realizado las prácticas del máster de Psicopedagogía y, debido a la importancia de desarrollar un buen aprendizaje de la lectura y la escritura que sirva de base para los futuros conocimientos del alumnado, este trabajo pretende investigar, entre otros aspectos, los procesos que intervienen en la adquisición y el dominio de la lectoescritura para, posteriormente, elaborar una propuesta de intervención psicopedagógica y aplicarla en un caso real.

En este sentido, en primer lugar se ha realizado una evaluación y se han atendido las necesidades educativas especiales temporales de un niño de seis años recién llegado del extranjero e incorporado, por edad, al primer curso de Educación Primaria. El alumno no conocía el idioma, no había ido nunca a la escuela y no sabía dibujar, por lo que presentaba un retraso significativo en el área de comunicación y lenguaje respecto a los compañeros de su curso.

Se ha diseñado un programa de intervención progresivo e individualizado con el objetivo de proporcionarle herramientas para la adquisición de la alfabetización inicial y para que pueda participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin limitaciones comunicativas, con lo cual podrá integrarse positivamente en la escuela y, posteriormente, en la sociedad. También se han creado medidas para atender las necesidades socio-afectivas del alumno, a partir de actividades inclusivas y relacionales. Después de los seis meses de intervención, los resultados han sido muy positivos ya que el alumno ha finalizado el curso situándose en una la penúltima fase del proceso de alfabetización (silábica-alfabética).

El presente trabajo está estructurado a partir de un marco teórico inicial el cuál sitúa al lector para la explicación posterior de la propuesta de intervención en lectoescritura.

**Palabras clave:** intervención, psicopedagogía, alfabetización, lectoescritura, analfabetismo.

## ***English***

Basing from the reality observed at the Pre-School and Primary Education Centre in which I did the master's internship of Psychopedagogy and because of the importance of developing a good learning of reading and writing as a basis for the future knowledge of the students, this thesis aims to investigate, among other things, the processes involved in the acquisition and mastery of literacy to, subsequently, develop a proposal for a psychopedagogy intervention and apply it in a real case.

In this sense, firstly, the temporary special educational needs of a child, who is a six-year-old newcomer of a foreign country, will be evaluated and attended. He has been incorporated, by age, to the first course of Primary Education. The student could not speak the language; he had never been to school before and he could not draw, so he presented a significant delay in the area of communication and language if compared him to his classmates.

It has been created a progressive and individualized intervention aimed at acquiring the initial literacy which will let him to participate in the teaching and learning process without having communicative limitations and, also, for his school and society integration. Measures will be established to address the socio-emotional needs of the student too, by using inclusive and relational activities. After the six months of the intervention, the results have been very positive, since the student has completed the course reaching the penultimate stage of literacy (syllabic - alphabetic).

This thesis is structured from an initial theoretical framework which places the reader for the further explanation of the intervention in literacy.

**Keywords:** intervention, psychopedagogy, literacy, reading-and-writing, illiteracy.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
1.1 Justificación y planteamiento del problema	6
1.2 Análisis del estado de la cuestión	8
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>9</b>
2.1 Objetivo general	9
2.2 Objetivos específicos	9
<b>3. MARCO TEÓRICO</b>	<b>10</b>
3.1 ¿Qué significa y qué finalidad tiene leer y escribir?	10
3.2 Teorías sobre el aprendizaje y desarrollo intelectual	13
3.3 Adquisición de la lectoescritura	14
3.4 Dominio de la lectoescritura	20
3.5 Influencia de la cultura en el procesamiento del lenguaje	23
3.6 Papel de la escuela y del psicopedagogo/a	25
<b>4. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>30</b>
4.1 Delimitación del problema y de la necesidad de mejora	30
4.2 Pruebas de evaluación inicial utilizadas	21
4.3 Implicación de la familia	32
4.4 Adaptaciones curriculares	33
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA</b>	<b>33</b>
5.1 Áreas y objetivos	33
5.2 Metodología de referencia	35
5.3 Recursos humanos, materiales y financieros	42
5.4 Temporalización y actividades	43
5.5 Coordinación con otros agentes educativos	46
5.6 Evaluación de los resultados y seguimiento	46
5.6.1 Evaluación inicial o diagnóstica	47
5.6.2 Evaluación continua o de proceso	48
5.6.3 Evaluación final	48
<b>6. CONCLUSIONES</b>	<b>49</b>
6.1 Conclusiones generales	49
6.2 Limitaciones encontradas	51
6.3 Líneas de investigación futuras	53
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>55</b>
<b>8. ANEXOS</b>	<b>58</b>
8.1 Ficha de datos personales del alumno	58
8.2 Pautas de observación utilizadas	61
8.3 Tabla de las etapas del proceso lectoescritor	68
8.4 Actividades realizadas	70
8.5 Informe final del alumno	82
8.6 Imágenes del material del alumno	86

### ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

#### Índice de tablas

Tabla 1. Alumnado del centro educativo con NEE	6
Tabla 2. Alumnado de otras nacionalidades del centro educativo	7
Tabla 3. Evolución de la legislación de la lectoescritura desde 1970	12
Tabla 4. Comparación de las principales teorías sobre aprendizaje y desarrollo intelectual	13
Tabla 5. Comparación de métodos para la enseñanza de la alfabetización inicial	14
Tabla 6. Aspectos preferibles de las actividades que promuevan el pensamiento	26
Tabla 7. Orientaciones básicas para el trabajo de los educadores en la lectoescritura	28
Tabla 8. Áreas de trabajo de la intervención psicopedagógica	33
Tabla 9. Principios del eclecticismo	37

#### Índice de figuras

Fig. 1-14. Ejemplos de las etapas del proceso de alfabetización	16
Figura 15. Representación gráfica del proceso bottom-up y top down	23
Figura 16. Genograma de la familia del alumno que emigró	31
Figura 17. Cronograma de la intervención	43

## 1. INTRODUCCIÓN

Tanto la lectura como la escritura son procesos complejos pero imprescindibles en el ámbito educativo y, posteriormente, para la vida en general. Así, resulta de gran importancia conocer los mecanismos y las habilidades subyacentes en la lectoescritura para poder realizar unos aprendizajes adecuados y significativos que serán fundamentales para el desarrollo escolar y social del niño/a.

No es hasta el año 2006, con la *Ley Orgánica de la Educación (LOE)*, donde la lectura y la escritura es denominada lectoescritura, y se fomenta su iniciación en el segundo ciclo de Educación Infantil (de tres a seis años de edad).

Montealegre y Adriana (2006) explican que la adquisición formal de la lectoescritura representa una de las fases del desarrollo del lenguaje escrito, el cual se inicia a partir de elementos como los gestos, los garabatos, los dibujos y los juegos y finaliza con el dominio para comprender y producir textos escritos.

Además, continuando con estos autores, en el desarrollo y la adquisición de la lectoescritura intervienen un conjunto de procesos psicológicos (percepción, memoria, cognición, metacognición, capacidad inferencial, etc.) y otros aspectos como, por ejemplo, los niveles de consciencia de la lectoescritura (consciencia alfabética, fonológica, silábica, semántica y sintáctica). Todos ellos se han de ir logrando progresivamente.

Por otro lado, la enseñanza de la lectoescritura está influida por los valores de la cultura donde se encuentra, así como las características propias de cada niño/a. Además, la metodología que el profesional de la psicopedagogía adopte repercutirá directamente en los resultados.

Como explicaremos posteriormente en el trabajo, éste se posiciona dentro de una perspectiva global en el sentido de ecléctica, donde no se considera como válido un único método sino que éste varía en función de las necesidades y de la situación del momento. Así, consideramos que cualquier metodología puede presentar aspectos positivos y negativos y que el éxito reside en la capacidad que tenga cada profesional para distinguirlos y adaptarlos a las demandas. Pero, en relación con la adquisición de la lectoescritura, nos hemos basado en el enfoque cognitivista y el constructivista.

Por todo esto, la escuela desempeña una función importante porque es el lugar donde el niño/a adquiere la lectoescritura de manera formal y son las concepciones de los profesores acerca de lo que es la enseñanza y de lo que es leer y escribir los que influirán en los aprendizajes. El papel principal del profesorado y el de los profesionales, juntamente con la familia, es el de acompañar a los alumnos en su esfuerzo y proceso de aprendizaje (Maruny, Ministrál y Miralles, 1993).

### 1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Quiero destacar mi interés personal en la elección de esta temática ya que en las prácticas de este máster que he realizado en un centro de educación infantil y primaria he podido comprobar que existe un gran número de alumnado recién llegado del extranjero que presenta necesidades educativas especiales (NEE) en el área de comunicación y lenguaje.

A continuación mostramos los datos del centro respecto a lo comentado:

Tabla 1. Alumnado del centro educativo con NEE

Nivel	Alumnado		NEE				
			A <sup>1</sup>	B <sup>2</sup>	C <sup>3</sup>	IT <sup>4</sup>	PI/ PII <sup>5</sup>
P3 A	22	44			3	3	
P3 B	22					4	
P4 A	27	53			3	7	1
P4 B	26		1		3	6	
P5 A	25	51	1		4		1
P5 B	26				3		
1º A	24	49		1	6		3
1º B	25				2		
2ºA	24	47	1				3/1
2º B	23		2		2	1	
3º A	23	46		1	2	1	2/1
3º B	23				3		
4º A	26	51	2		3		1
4º B	25				1		
5º A	25	51	1		2	1	4/2
5º B	26				2	1	
6º A	26	50	1	1	3		7/1
6º B	24		1		1	1	
			10	3	44	25	
442			82				127

A<sup>1</sup> =

De dictamen, ya establecidas (por ejemplo, autismo).

B<sup>2</sup> =

De nivel socioeconómico bajo.

C<sup>3</sup> =

Alumnado recién llegado, principalmente del extranjero.

IT<sup>4</sup> =

Alumnado de incorporación tardía.

PI/  
PII<sup>5</sup> =

Plan individualizado/Plan de incorporación tardía.

Elaboración propia (2015)

Tabla 2. Alumnado de otras nacionalidades del centro educativo

Alumnado de otras nacionalidades										
Nacionalidad	Etapa escolar	Educación Infantil			Educación Primaria					
		P3	P4	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Unión Europea		2-0	3-1	1-1	0-1	0-2	0-1		1-0	3-0
Resto de Europa									0-1	
Magreb		4-2	2-3	2-2	3-1	1-1	1-0	1-1	1-2	0-2
Resto de África		1-1	1-1	2-3	0-1	0-1		1-0	1-0	0-1
Centro y Sudamérica								1-1	1-0	2-0
Asia y Oceanía		0-1	1-1	3-1	1-1	1-1	1-0		1-1	
<b>Total:</b>		<b>11</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>8</b>

Elaboración propia (2015)

Así, pienso que se trata de un colectivo muy vulnerable y con el que aún queda mucho para lograr y mejorar ya que, aunque actualmente se tiene muchas más consideración hacia una educación inclusiva que atiende a la diversidad, he comprobado en la práctica que no resulta nada sencillo y que con más profesionales y metodologías más eficientes los resultados serían más positivos.

En relación con la propuesta de intervención, he escogido centrarme el caso de un niño que llegó al centro educativo casi al mismo tiempo que yo empecé las prácticas, de modo que he podido participar perfectamente desde el principio en todo su proceso de adquisición de la lectoescritura, comprensión y habla e adaptación a la nueva cultura. Todo ello se explicará más adelante dentro de los apartados 4 y 5 del trabajo, donde se detalla la propuesta de intervención. En las dos tablas se ha destacado la información que concierne al curso del alumno.

Además, el hecho de ver a niños y niñas que llegaban a un país nuevo, con una lengua, una cultura y tradiciones tan diferentes a las suyas me hizo reflexionar en lo difícil que debía ser para ellos/as, de manera que intenté ponerme en su lugar y empecé a hacerme preguntas sobre lo que debían estar sintiendo y de qué manera nosotros, como profesionales de la psicopedagogía, podíamos actuar para minimizar este impacto inicial de integración cultural y lingüística del alumnado y facilitarles estrategias de adquisición de la alfabetización inicial. De modo que, para realizar la propuesta, me centré en un caso en el que pude participar en toda su evolución desde el inicio y donde he aprendido mucho.

## 1.2. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cada vez más las escuelas trabajan dentro de un marco de atención a la diversidad donde el modelo de escuela inclusiva va ganando terreno. Por ejemplo, la *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* de 2013 señala, ante los alumnos con necesidades educativas especiales, que: “su escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión y se asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema”.

Es importante tener en cuenta esta cuestión debido a que en los últimos años el número de alumnos nuevos provenientes de países extranjeros ha aumentado considerablemente en las aulas. En las tablas del apartado anterior se puede apreciar claramente esta cuestión. Este hecho presenta aspectos positivos como, por ejemplo, el enriquecimiento cultural, pero también plantea retos importantes para garantizar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos educativos a todo el alumnado.

Sin ir más lejos, como hemos mencionado anteriormente, este trabajo analiza el caso de un niño de seis años de edad recién llegado del extranjero que se incorporó al primer curso de Educación Primaria. Cuando llegó, que era a finales del primer trimestre, desconocía la lengua del centro y cuasi ni sabía dibujar, de modo que tampoco era capaz de leer, comprender ni escribir. Como es evidente, no podía seguir el mismo ritmo de trabajo que sus compañeros de aula. La tutora del niño y la profesora de Pedagogía Terapéutica de la escuela empezaron a trabajar la lectoescritura con este alumno tanto en el aula como en sesiones individuales intensivas de apoyo y, actualmente, el niño se ha integrado y es capaz de leer y escribir palabras con pocas letras y ha adquirido suficiente vocabulario para comprender los aspectos más básicos de la realidad que le rodea.

Por tanto, aunque sigan existiendo grandes debates y polémicas acerca del momento de inicio de la lectoescritura así como entorno a los métodos más apropiados para su enseñanza y aprendizaje (y que probablemente siempre habrán), lo que sí que es importante y debe ser compartido por todos es el hecho de disponer de profesionales y maestros/as calificados y comprometidos en la enseñanza, que estén abiertos a los cambios que pueden mejorar la adquisición de la lectoescritura y que se adapten a la variedad de necesidades de sus alumnos/as.



## **2. OBJETIVOS**

En este apartado se especifican los objetivos de este trabajo, tanto el objetivo general como los objetivos específicos. Posteriormente, dentro del apartado 5.1 se señalarán los objetivos concretos de la propuesta de intervención.

### **2.1. OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de este trabajo es el siguiente:

Diseñar, aplicar y evaluar una intervención psicopedagógica dirigida a un alumno de primer curso de Educación Primaria que presenta Necesidades Educativas Especiales temporales en la lectoescritura, a partir de una metodología práctica que parte de las dificultades detectadas a nivel individual para lograr su adquisición inicial de la lectoescritura y para que pueda integrarse positivamente.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

En cuanto a los objetivos específicos, pretendemos lograr:

- Detectar las necesidades educativas especiales en el área de la lectoescritura de un alumno de Educación Primaria de primer curso recién llegado al centro mediante los test psicopedagógicos y pruebas de evaluación pertinentes.
- Diseñar un programa de intervención, a partir de una metodología concreta, práctica y personalizada, para satisfacer las NEE temporales encontradas en el alumno.
- Aplicar un conjunto de técnicas y procedimientos para facilitar la adquisición y el dominio de la lectoescritura del alumno.
- Evaluar y analizar los resultados del programa psicopedagógico, así como de la propia práctica, a partir de los resultados obtenidos en la intervención.
- Promover la importancia del aprendizaje de la lectoescritura desde una visión inclusiva y relacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **3. MARCO TEÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

#### **3.1 ¿Qué significa y qué finalidad tiene leer y escribir?**

Si buscamos al diccionario la palabra “lectoescritura” encontraremos las siguientes definiciones, bastante obvias: “1) capacidad de leer y escribir y 2) enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura” (Real Academia Española, 2005). Pero, realmente ¿qué significa leer y escribir?

Para Maruny, Ministral y Miralles (1993) leer se relaciona con la comprensión de un texto mientras que escribir con su producción. Así, podemos decir que *pensar* significa comprender y producir; *saber hacer* significa realizar y *saber ser* quiere decir hacerlo de la mejor manera posible.

Para Vygotsky, el lenguaje y la escritura “son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento” (Montealegre, 2006, p. 32).

Es interesante diferenciar entre los conceptos de *leer* y *lectura* y entre *escribir* y *escritura*, ya que podemos distinguir ciertos matices. Así, leer implica la descodificación de unos signos gráficos a los que previamente les hemos dado un significado, lo cual nos permite crear una conexión entre el lector u el autor del texto. En cuanto a la lectura, la entendemos como un proceso que implica recuperar y comprender una información transmitida mediante códigos, como el lenguaje. Esta información puede ser visual (aportada por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita) y no-visual (aportada por el propio lector/a).

Por otro lado, escribir equivale a representar, mediante signos, palabras, ideas, pensamientos, etc.; de forma que la escritura es un lenguaje que nos permite comunicarnos por una simbología determinada y común.

El método de lectoescritura constituye la estrategia de estructuración de la lectura y escritura para conseguir un objetivo, intentándose realizar de la forma más directa, sencilla y eficaz posible.

Por lo menos, desde los tres años podemos leer y escribir, y a lo largo de toda la vida podemos aprender. Aun sí, en la actualidad aún encontramos muchos adultos que son analfabetos funcionales, es decir, que saben leer y escribir pero no lo utilizan y, por ejemplo, prefieren preguntar a qué hora sale el tren en lugar de consultarlo (Maruny et al., 1993). Por tanto, lo principal es conocer cuánto y cómo se sabe leer y escribir, de manera que luego podemos aprender continuamente.

Pero, principalmente, lo que nos permite el hecho de saber leer y escribir es comunicarnos, expresando nuestras ideas, opiniones, sentimientos, realidades, conocimientos, etc. Además, a partir de la lectura de textos podemos acceder a información recopilada a lo largo del espacio y del tiempo e irnos transmitiendo conocimientos de generación en generación (Maruny et al., 1993, 8-14).

En relación con esto, vemos como leer y escribir son instrumentos de lenguaje que nos sirven para:

- ☐ Recordar, identificar, localizar, registrar, almacenar, averiguar... datos.
- ☐ Comunicar o enterarnos de lo sucedido, de cómo es un país, de qué es lo que hay...
- ☐ Disfrutar, compartir sentimientos y emociones, desarrollar la sensibilidad artística, participar de fantasías y sueños.
- ☐ Estudiar, aprender, conocer, profundizar conocimientos.
- ☐ Aprender cómo se hacen cosas...

Un término importante a definir junto con la lectoescritura es el de alfabetización, que es la enseñanza la lectura y la escritura. Perfetti y Marron (1998) hablan de dos definiciones sobre lectoescritura: una en un sentido estrecho, que se aplica al conocimiento del principio alfabético, de la formación de palabras y de fluidez cuando se lee palabras. En un sentido más amplio, la alfabetización incluiría la comprensión y las definiciones funcionales. En el éxito del sentido amplio se encuentra el del estrecho. Además, estos autores también ponen énfasis en que los analfabetos, como es el caso de nuestra intervención, al no haber aprendido cómo funciona el sistema de escritura tienen una falta de conciencia fonológica y de habilidades para descodificar.

Por otra parte, como hemos comentado en el primer apartado, el uso del término lectoescritura es bastante actual, así como el fomento de su iniciación en educación infantil. Y es que ha sido en los últimos treinta o cuarenta años aproximadamente que se ha realizado de forma simultánea la enseñanza de la lectura y de la escritura.

En la tabla de a continuación resumimos la evolución de la legislación en relación con la lectoescritura desde 1970, que es el año en que empezaron a generarse leyes, planes, programas y servicios de atención individualizada para atender y apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

*Tabla 3. Evolución de la legislación de la lectoescritura desde 1970*

Año	Ley promulgada
1970	<p><b>Ley General de Educación</b>, que modificó sustancialmente la estructura del sistema educativo español, cambiándolo y adaptándolo a los nuevos tiempos que correspondían con los últimos años del franquismo y los comienzos del proceso democratizador de la sociedad española.</p> <p>Por ejemplo, dentro del artículo segundo encontramos: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.</p>
1990	<p><b>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</b>, que denomina Educación Infantil a la etapa de tres a seis años. En la enseñanza de la lectura y la escritura se desarrollan abundantes e innovadores materiales curriculares que supusieron un notable avance en cuanto a la forma de abordar la etapa de la educación infantil, dando la importancia y consideración que tiene actualmente.</p>
2002	<p><b>Ley de Calidad de la Educación (LOCE)</b>, donde se empieza a hablar de lectura y escritura para la etapa de tres a seis años. Aun así, los avatares políticos impidieron que se desarrollara y se pusiera en funcionamiento.</p> <p>Por ejemplo, en sus objetivos aparece: “desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura”.</p>
2006	<p><b>Ley Orgánica de Educación (LOE)</b> es la primera ley donde la lectura y la escritura se denomina lectoescritura. Comenta que en el segundo ciclo de Educación Infantil se fomenta una iniciación a la lectoescritura.</p> <p>Por ejemplo, uno de los objetivos es el de “iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo” y en uno de sus principios se destaca que “los maestros/as fomentaran una primera aproximación a la lectura y a la escritura”.</p>
2013	<p><b>Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)</b> señala que en el segundo ciclo de Educación Infantil se debe fomentar una aproximación a la lectura y la escritura, así como en habilidades numéricas básicas, tecnologías de la información y la comunicación, a partir de una metodología basada en experiencias, actividades y el juego, dentro de un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima e integración social. También, a nivel general, se debe fomentar el hábito de la lectura.</p> <p>Se destaca la elaboración de “modelos abiertos a la programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas”.</p>

Adaptación de Boletín Oficial del Estado (1970, 1990, 2002 y 2006)

### 3.2 Teorías sobre el aprendizaje y desarrollo intelectual

En este apartado explicaremos, de manera muy breve, las principales posturas teóricas acerca de los procesos de aprendizaje y del desarrollo intelectual y emocional del individuo. Todas ellas aportan aspectos importantes que hay que tener en cuenta en el abordaje de nuestra temática, desde una perspectiva interpersonal del aprendizaje (basada en las relaciones). Estas son las siguientes:

Tabla 4. Comparación de las principales teorías sobre aprendizaje y desarrollo intelectual

TEORÍA	CONCEPTOS IMPORTANTES
<b>HUMANISTA</b>	El propósito del aprendizaje es de ayudar a los individuos a aprovechar sus propias potencialidades y promover su “autorrealización”. Ellos son los responsables de su propio desarrollo y aprendizaje. El aprendizaje del proceso de aprendizaje resulta el más útil. El maestro debe de ser un acompañante durante el proceso, generando un clima de confianza, compromiso, aceptación y respeto. Se prefiere que la enseñanza resulte lúdica, más que directiva. Además, la única evaluación válida es la del propio alumno; él/ella sabe realmente lo que aprendió y cuanto aprovechó los conocimientos y qué objetivos le faltaron por cumplir.
<b>CONSTRUCTIVISTA</b>	Se concibe el aprendizaje, en este caso escolar, como un proceso de construcción del conocimiento, a partir de las experiencias previas y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. En sus principios, destaca el papel del aprendiz, el cual debe ser activo y responsable de su conocimiento. Transforma la información que recibe como sus conocimientos previos y relaciona. Dentro de esta teoría encontramos los siguientes tres enfoques:
▪ <b>E. Psicogenético (Piaget)</b>	Teoría del desarrollo intelectual. El aprendizaje es concebido como una adquisición de conocimiento, y educar significa formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral. Los principios básicos del quehacer son el desarrollo de la razón, de las destrezas intelectuales y de la autonomía. El papel del maestro es de colaborar en la formación y construcción del propio conocimiento que genera el alumno. Así, lo guía en su propia experimentación. La acción resulta fundamental. El alumno/a deberá desarrollar su creatividad, imaginación y juicio para formular sus propias explicaciones e hipótesis. También debe aceptar sus propios errores y construir nuevos conocimientos a partir de estas situaciones.
▪ <b>E. Cognitivo (Ausubel)</b>	Teoría del procesamiento y asimilación de la información. La intervención psicoeducativa que busque un aprendizaje significativo del alumno tiene que propiciar la generación de conexiones entre el conocimiento previo y la nueva información para la creación de nuevos esquemas de conocimiento. Los contenidos se organizan en una secuencia lógica y se establecen puentes cognitivos. Implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores son la base del aprendizaje. El profesor/a puede crear una situación favorable para que el alumno alcance el nivel superior de pensamiento, mediante una adecuada selección de ejercicios. El mero conocimiento de la información no es significativo; lo es el procesamiento de la información y la adquisición de estrategias para el logro de un aprendizaje real. La evaluación debe aportar los elementos para comprobar objetivamente los logros y las deficiencias del proceso de aprendizaje de cada alumno.
▪ <b>E. Sociocultural (Vigotsky)</b>	Teoría sociocultural del desarrollo del aprendizaje. La educación debe de promover el desarrollo sociocultural e integral de los individuos. El aprendizaje de los nuevos saberes se relaciona con el concepto de “zona próxima de desarrollo”. Encontramos dos versiones; una, considerada como paradigmática, exige que los escolares interaccionen con sujetos de mayor nivel de formación cultural que ellos, que pueden ejercer la función de mediadores de la cultura. Otra, la que se genera en la mente del propio niño/a cuando juega espontáneamente. El maestro debe ser un guía, un inductor y un director, dependiendo de las circunstancias y del momento. Los alumnos/as son vistos como seres sociales que interactúan entre ellos y entre las representaciones sociales (instituciones, cultura, etc.) para generar conocimiento. En el desarrollo del habla se establece una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística. En un momento estos dos se encuentran, volviéndose el pensamiento verbal y el lenguaje racional. El conocimiento es modificado, adecuado, corroborado y complementado de modo permanente, lo que conduce a revisar la práctica educativa y la realidad. La evaluación pretende diagnosticar las zonas próximas de desarrollo para lograr una adecuada intervención y crecimiento social e intelectual.

Adaptación de Silva, 2006, pp. 14-23

### 3.3 Adquisición de la lectoescritura

Según Coll, Palacios y Marchesi (2001), tradicionalmente, la discusión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura se ha planteado alrededor de la polémica de los métodos a utilizar. A continuación, presentaremos una tabla donde se muestran los tres métodos que se utilizan según la perspectiva adoptada:

*Tabla 5. Comparación de métodos para la enseñanza de la alfabetización inicial*

Método	Explicación
Sintético o fonético	<p>Se basa en el código, en particular en la relación sonido- grafía (supone la síntesis de unidades menores (letras, sílabas) hasta llegar a componer el significado. La perspectiva conductista, defensora de este método, interpreta la enseñanza como un proceso secuencial, para el que se preparan materiales instruccionales específicos y progresivos.</p> <p>La perspectiva cognitivista también lo defiende, pero enfatiza el análisis de los fonemas, los mecanismos de asociación letra-sonido y la progresión de combinaciones hasta formar palabras. Se atribuye mucha importancia al procesamiento del lenguaje y se recomiendan programas de entrenamiento en actividades de mejora de conciencia fonológica, dirigiendo el esfuerzo final a conseguir la automatización de los procesos de codificación y decodificación.</p>
Analítico o global	<p>Basado en el significado (procede de manera inversa: partiendo de unidades significativas, se analizan los componentes). Surge como oposición al sintético e insiste que es necesario partir de frases y palabras, ya que estas poseen un referente claro para el lector debutante, mientras que los sonidos y las letras están desprovistos de significado.</p>
Lenguaje integral o constructivista social	<p>Se trata de una propuesta más reciente, y más próxima al método analítico. Sostiene que el aprendizaje de la lectura escrita es tan natural como aprender a hablar. Puesto que los niños aprenden a hablar porque están rodeados de hablantes que usan la lengua para comunicarse, de la misma manera aprenderían a leer y a escribir si estuvieran inmersos en un ambiente rico en materiales escritos y en actividades de lectura y escritura.</p> <p>Así, desde la perspectiva constructivista la discusión no reside en elegir uno u otro método o modelo. Más que una cuestión de entrenamiento o de inmersión natural, se considera que la enseñanza debe ir al encuentro de los diferentes conocimientos de los niños/as ofreciendo situaciones reales de uso del lenguaje escrito. Las propuestas metodológicas no deben entenderse como una imposición externa, sino como una ayuda al proceso de construcción del niño en el contexto de prácticas culturales que promueven el aprendizaje (McGee y Purcell-Gates, 1997).</p>

Adaptación de Coll et al., 2001, pp. 473-474

Una vez hemos reflexionado sobre la importancia del lenguaje y hemos conocido diferentes metodologías de aprendizaje en general y de adquisición de la alfabetización inicial, a continuación profundizaremos sobre el proceso de adquisición y de dominio de la lectoescritura, diferenciando entre las principales perspectivas psicológicas que los fundamentan.

Montealegre et al. (2006), analizando el desarrollo de la lectoescritura desde una concepción **cognitiva y genética**, diferencian los aspectos propios de la

adquisición de la lectoescritura y los del dominio. Así, vemos como en la adquisición se encuentran: a) la prehistoria del lenguaje escrito (gestos, garabatos y el juego simbólico); b) la utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito; c) los niveles de conceptualización o de conciencia (alfabética, fonológica, silábica y sintáctica) d) el desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación; e) el aprendizaje de la lectoescritura en contextos naturales (como el juego) y sociales (como las conversas); f) la enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y vida cotidiana y g) las potencialidades de los niños/as en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre la realidad.

Como hemos comentado anteriormente, el objetivo final debe ser que los alumnos/as logren un nivel de habilidad suficiente para poder automatizar las operaciones más básicas y así poder realizar otras como el razonamiento o la supervisión.

Pero la adquisición de la lectoescritura no se puede realizar a la vez, como es obvio, y se debe respetar una secuencia de aprendizaje. Vygotsky precisaba una “prehistoria del lenguaje escrito”, donde el niño o la niña atravesaba por unos hechos para ir asimilando la escritura. Así, indicaba el garabato y el dibujo como precursores de esta asimilación, ya que son gestos primitivos de escritura al aire. A partir de Montealegre et al., (2006, p. 27) vemos como:

A través del gesto, el garabato u el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito.

El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado.

En relación con esto, es interesante destacar las tres fases propuestas por Luria (1897, citado en Montealegre, 2006), las cuales precisan la línea genética de desarrollo de la escritura. Éstas son:

- 1) Fase preinstrumental: la escritura es un juego; un juego-cosa que en sí misma no es una finalidad. Los niños/as pequeños (de 3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque puedan imitarlas (pero como una acción que en sí misma no tiene sentido).
- 2) Fase de escritura mnemotécnica indiferenciada (sin sentido): corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no enseñan lo que dice la frase.
- 3) La última fase corresponde a convertir ese signo con significación subjetiva en un signo cultural, con un significado objetivo, diferenciado y estable en el tiempo.

Desde una **perspectiva psicogenética y evolutiva**, Ferreiro y Teberosky (1979, citado en Maruny (1993) describieron el proceso a través del cual los niños/as construyen su propio sistema de lectura y escritura, el cual es universal en lo que se refiere a estructuras alfabéticas como las nuestras, independientemente de los métodos escolares que se usen. Es el siguiente, basándonos en Maruny (1993, pp. 22-30):

- *Escribir no es lo mismo que dibujar.* La primera diferenciación que los niños/as realizarán será distinguir entre los dibujos y otros signos (letras, números, grafías diversas, etc.). La mayoría de niños/as ya han establecido esta diferencia al llegar a la escuela.

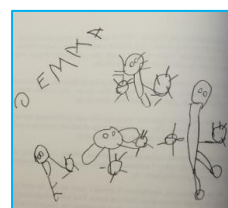


Figura 1.

- *Grafismos primitivos (garabatos, pseudo-letras).* Los primeros intentos son signos diferenciados de dibujos pero que no son las letras convencionales tampoco. “Intentan” parecerse a las letras.

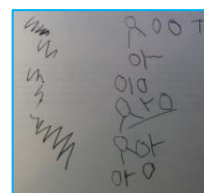


Figura 2.

- *Diferencias entre letras y números.* El niño/a ya sabe que para escribir se requieren unos signos determinados, que no son dibujos ni números. Estos aspectos diferenciadores se van adquiriendo al escribir, de forma paralela al aprendizaje de las leyes de la escritura.

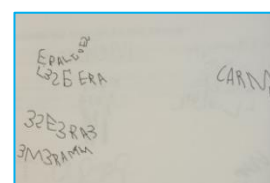


Figura 3.



- *Escrituras sin control de cantidad.* Una vez saben que para escribir se usan unos signos especiales, se plantea el problema de cómo pueden escribirse distintas cosas. Así, en algunos niños/as aparece un momento en el que las escrituras ocupan toda la página o bien, por el contrario, basta con poner una sola letra por palabra (pero llenen toda la línea).

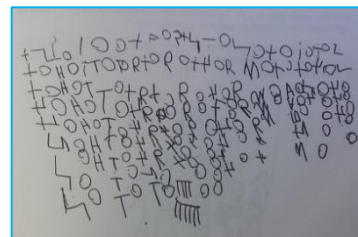


Figura 4.

- *Escrituras fijas.* Ahora el niño/a ya puede representar mediante signos específicos los nombres de las cosas, de las personas, etc. Se trata de una escritura que necesita la ayuda de la palabra para comunicar. Pero nuestra escritura no es comunicativa para ellos/as, ya que los signos que escribimos sólo adquieren significado al leerse los (preguntan mucho: “¿qué dice aquí?”. Además, puede que aún no hayan percibido la diferenciación que hacemos entre las palabras, y escriben el mismo conjunto de signos para cualquier cosa (por ejemplo, su nombre).

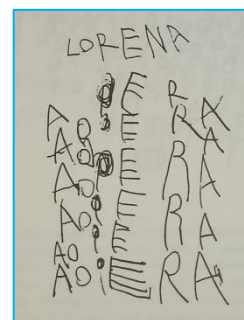


Figura 5.

- *Escrituras diferenciadas.* Las escrituras adquieren rápidamente nuevas diferenciaciones, y escriben palabras largas y cortas; letras grandes y pequeñas, etc. Las palabras se diferencian según las características del objeto de referencia, de manera que pueden escribir partiendo de la idea de que el número de letras de una palabra –o su tamaño– está en relación con el objeto que representan. También pueden introducir cambios al escribir distintas palabras, mediante la variación del repertorio de letras utilizadas o introduciendo cambios en el orden o cantidad de las letras de cada palabra.

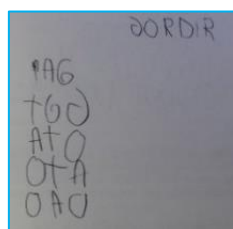


Figura 6.

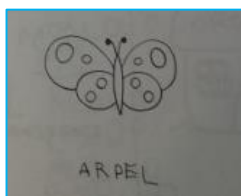


Figura 7.

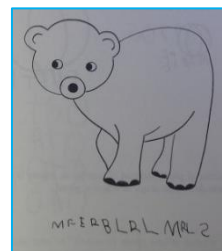


Figura 8.

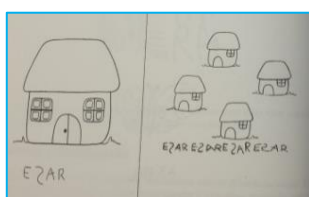


Figura 9.

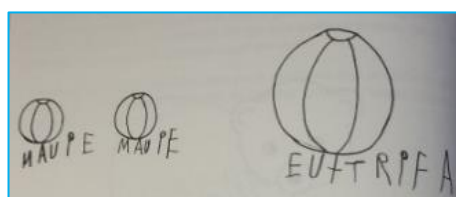


Figura 10.

- *Escrituras silábicas.* Más adelante, relacionan cada letra con un sonido. Dado que la unidad de sonido que se percibe es la sílaba, cada sílaba se representa por una letra o una grafía. Casi siempre eligen las vocales para representar las sílabas (o incluso cuentos). Así:

A I O A → ma – ri – po – sa

I E → ti – gre

E A A → ven – ta – na

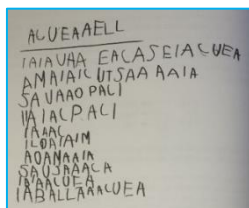


Figura 11.

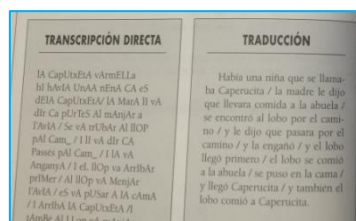


Figura 12.

- *Escrituras silábico-alfabéticas.* Cuando se descubre que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante, se acaba escribiéndolas a ambas, combinando el criterio silábico con escrituras parcialmente alfabéticas (aunque la hipótesis silábica resulta tan satisfactoria para los niños que les cuesta mucho renunciar a ella).

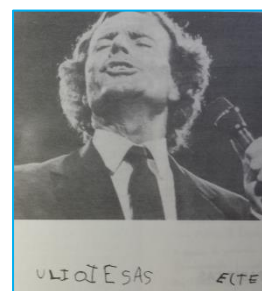


Figura 13.

- *Escrituras alfabéticas.* Finalmente, se llega a escribir todas las letras que escribimos los adultos para representar una palabra. Sin embargo, aparecen nuevos problemas de escritura, como B/V, J/G, H, mayúsculas o minúsculas, la separación de palabras, los acentos...

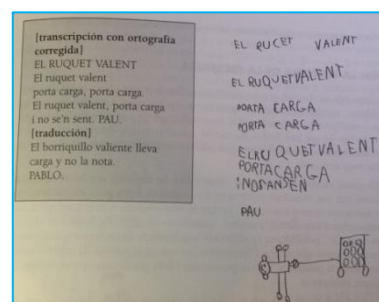


Figura 14.

Figuras 1-14: Ejemplos de las etapas del proceso de alfabetización inicial (Maruny, 1993, pp. 22-30).

Por otra parte, desde una **perspectiva cognitiva**, basándonos en Uta Frith (1985, 1989, citado en Sánchez, 2000) podemos distinguir tres etapas para dominar las vías de acceso al significado:

- 1) *Etapla logográfica:* se refiere a lo que a todo aquello que el niño/a adquiere a partir de su participación en actividades sociales informales, donde piensan sobre el significado de ciertos letreros y distinguen alimentos, juguetes, etc., atendiendo a los nombres que les acompañan. Así, adquieren vocabulario y desarrollan hipótesis sobre la correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito.

- 2) *Etapa alfabética*: consiste en adquirir un procedimiento que permita pasar de la ortografía a la fonología. Pero no se trata sólo de adquirir las reglas, sino de automatizarlas hasta el punto de poder operar con precisión, rapidez y sin esfuerzo (lo que se denomina vía fonológica).
- 3) *Etapa ortográfica*: significa desarrollar la capacidad de reconocer de forma inmediata las palabras, atendiendo a la secuencia de letras constituyentes (lo que se denomina vía léxica).

Siguiendo con esta autora (citada en Sánchez, 2000), la capacidad de reconocer de forma ortográfica las palabras depende del hecho de leer mucho y bien con la vía fonológica, dependiendo una vía de la otra.

Aun así, se desprenden algunas críticas que es importante destacar. Por ejemplo, si interpretamos muy literalmente este modelo podemos llegar a pensar que entre cada etapa hay unos límites muy precisos; esto no es así, ya que en cualquier momento del desarrollo del niño/a se pueden producir los tres procedimientos a la vez, leyendo algunas palabras de forma logográfica, otras alfabéticamente y otras ortográficamente (Sánchez, 2000).

Además, el método de enseñanza afecta a la secuencia de Frith. Por ejemplo, encontraríamos diferencias en la progresión en niños/as enseñados mediante un método fonético o global, ya que el énfasis que se pone inicialmente en cada uno de estos pilares básicos lo que cambiará el tipo de instrucción; no el hecho de operar con los dos sistemas de acceso al significado léxico.

Una última limitación, siguiendo a Sánchez (2000), sería la consideración única de la adquisición de los mecanismos de reconocimiento de palabras sin tener en cuenta el desarrollo de la capacidad que tenga el alumno/a de comprender y expresarse.

Por tanto, resulta necesario poder disponer de un modelo más flexible donde se hable de estrategias que puedan desarrollarse de forma paralela, más que de etapas fijas.

### 3.4 Dominio de la lectoescritura

En inglés se utiliza el concepto de *literacy* (literacia en español) para clasificar el nivel de dominio real que se tiene sobre el lenguaje escrito. Así, como afirma Montealegre et al. (2006), no es suficiente con tener un nivel básico de adquisición de la lectoescritura (que nos permita comprender textos sencillos) sino que “es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de crear un escrito a partir del texto leído” (p. 32).

Este autor también explica que en el proceso de dominio de la lectoescritura se encuentran: a) el nivel de dominio del lenguaje escrito; b) los niveles de procesamiento de la información en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, etc.); c) la fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura; d) la búsqueda de significado en la comprensión del texto; e) los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales y f) las estrategias cognitivas y metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición). De estas, analizaremos más detalladamente la cognición (c) y la comprensión (d).

De acuerdo con Montealegre et al., (2006), podemos diferenciar distintos procesos psicológicos relacionados con la cognición en el desarrollo de la lectoescritura, como:

- La percepción: interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales para que se comprende de forma inicial del texto.
- La memoria operativa: realiza una búsqueda de significado.
- La metacognición: posibilita que cada vez se sea más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento.
- La capacidad inferencial: permite concluir ideas y generar expectativas.
- Conciencia: garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.

Esta última, la conciencia del conocimiento psicolingüístico permite operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. Esto lo hace mediante: a) el *análisis fonológico* (correspondencia grafema-fonema), que lleva a pensar en los componentes del lenguaje oral y a transferirlos al sistema escritural; b) el *análisis léxico*, el cual reconoce las palabras y su significado; c) el *análisis sintáctico*, precisa la relación entre las palabras para establecer el

significado de las oraciones y d) el *análisis semántico*, que define significados y los integra al conocimiento del sujeto (Montealegre et al., 2006).

Además, siguiendo con estos autores, podemos distinguir tres pasos en el proceso de conciencia cognitiva a partir del desarrollo de la lectoescritura, que son: a) el hecho de pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado a asociar lo escrito con el lenguaje oral; b) pasar del proceso de operaciones conscientes (individualización de los fonemas, representación de los fonemas en letras, la síntesis de las letras a la palabra, la organización de las palabras,...) a la automatización de estas operaciones y c) el dominio del texto escrito y del lenguaje escrito (Montealegre et al., 2006).

Pero, juntamente con la conciencia, existe otra dimensión dentro de la metacognición que hace referencia a la *regulación de la cognición*. Esta se hace mediante procesos cognitivos como la planeación, la autorregulación y la evaluación de estrategias cognitivas. Por tanto, como exponen Montealegre et al. (2006), la conciencia que un individuo tiene sobre sus conocimientos y la forma como regule sus procesos cognitivos facilitará o entorpecerá actividades intelectuales en la comprensión lectora, de ahí su relevancia para el desarrollo de la lecto-escritura. Añaden que “la conciencia del objeto de la tarea, ya sea de lectura o de escritura; y la conciencia y regulación de los procesos cognitivos son fundamentales para alcanzar una comprensión lectora adecuada y un óptimo desempeño en la escritura”.

A continuación, analizaremos más detalladamente la comprensión. Para Sánchez (2000), para comprender se necesita integrar el texto con nuestros conocimientos y, de la misma forma que la redacción, se requiere un alto nivel de autorregulación. Así, afirman que para comprender un texto se debe hacer lo siguiente:

- Conectar el texto con nuestros conocimientos previos;
- Conectar en nuestra mente las diferentes proposiciones entre sí;
- Extraer un significado global que de sentido a las diversas proposiciones que leemos;
- Integrar los distintos significados globales en un esquema global;
- Crear objetivos de lectura, autoevaluar si se ha entendido en relación con los objetivos propios y supervisar la marcha del procedimiento.

Todas estas operaciones se realizan de forma interactiva y parcialmente simultánea (Sánchez, 2000). Esto nos hace hablar de tres niveles de integración textual, que son:

- a) La *microestructura*: es el resultado de haber integrado los significados de las palabras en proposiciones i de haber conectado las proposiciones entre sí. No obstante, puede que el texto resulte incomprensible, ya que no tiene un significado global.
- b) La *macroestructura*: es una proposición que aporta a la secuencia lineal de proposiciones (microestructura) un significado unitario y global. Aun así, hay que destacar que existen muchas razones para no comprender.
- c) La *superestructura*: se refiere a la organización (no al contenido) del texto, esto es, a su naturaleza descriptiva, comparativa, explicativa, secuencial, argumentativa, de problema y solución, etc.

Así, tanto la microestructura como la macroestructura se relacionan con las ideas o significados de un texto, mientras que la superestructura se relaciona con la manera en que ambas están organizadas.

Siguiendo con este autor, para poder construir ideas globales (es decir, pasar de microestructura a la macroestructura) existen operaciones o macroreglas, como las de: a) *generalización*, que nos permite entender que las ideas del texto son ejemplos de otra idea más general; b) *selección*, que consiste en valorar que podemos prescindir de algunas ideas del texto porque son redundantes; y c) *integración*, en que entendemos que las ideas del texto son, todas, partes que componen un concepto más complejo.

Además, Coll et al. (2001) añaden que desde una perspectiva interactiva se asume que los “procesos dirigidos por el texto” y los “dirigidos por el autor” se relacionan, facilitando la activación de los esquemas adecuados. Estos, a su vez, “actúan como una guía que indica cómo interpretar la información y dónde buscar la evidencia” (p.477). Así, distinguimos entre:

- Proceso *bottom-up* o abajo-arriba: implica un procesamiento secuencial y jerárquico del texto que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades más amplias (palabras, frases,...).

- Proceso *top-down* o arriba-abajo: El procesamiento se inicia en los conocimientos del lector, que le conducen a elaborar expectativas e interferencias que serán verificadas por las informaciones del texto.



Figura 15. Representación gráfica del proceso bottom-up y top down (elaboración propia, 2015)

### 3.5 Influencia de la cultura en el procesamiento del lenguaje

Desde la Nación de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, párr. 4), podemos obtener una completa definición sobre el concepto de cultura, con todo lo que abarca:

(...) La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las **letras**, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las **tradiciones** y las **creencias** y que la cultura da al hombre la **capacidad de reflexionar sobre sí mismo**. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella **discernimos los valores y efectuamos opciones**. A través de ella el hombre **se expresa, toma conciencia de sí mismo**, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, **busca** incansablemente **nuevas significaciones**, y crea obras que lo trascienden.

Así, la cultura de un individuo tiene un papel importante en la manera de entender y definir la realidad que lo rodea, a través del lenguaje oral y escrito. De acuerdo con Montealegre et al. (2006), el contexto influye en el procesamiento del lenguaje escrito ya que la cultura, las interacciones sociales, la situación social y escolar, etc., determinan la estructura mental de un sujeto, a la que va integrando nueva información.

Como hemos visto anteriormente, la cognición está relacionada con la organización del conocimiento y, de acuerdo con Montealegre et al. (2006): “los conocimientos previos del sujeto facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de la lectoescritura” (p. 26). Coll et al. (2001), explican que el lector interpreta un texto a partir de los objetivos de la lectura, de sus esquemas previos y de la información que

aquel proporciona, mientras que la composición de un texto remite a la representación que se realiza del contexto de la escritura (intenciones, tema de que se trate, características de los destinatarios,...). Afirman que: “del mismo modo que los conocimientos previos del lector pueden modificarse gracias a la lectura, la escritura puede vincularse a un proceso de transformación conceptual” (p. 479).

En relación con esto, Bravo (2003, citado en Montealegre et al., 2006, p. 30) cita investigaciones de seguimiento que se realizaron entre el jardín infantil y la básica primaria que demuestran que el desarrollo previo del lenguaje oral es determinante en el aprendizaje y el dominio de la lecto-escritura. Por ejemplo:

Sawyer (1992, citado en Bravo, 2003) señala como habilidades de lenguaje y desarrolladas en el jardín: reconocer el fonema o nombre de la letra; nombrar números e identificar algunas palabras y, más adelante, la capacidad para segmentar una oración en palabras y analizar los componentes fonéticos (...).

Los estudios de Compton (2000, citado en Bravo, 2003) y Cardoso-Martins y Pennington (2004, citado en Bravo, 2003) son consistentes en afirmar que la conciencia fonética y la capacidad para nombrar son habilidades importantes en la adquisición de la lecto-escritura.

Los estudios de la conciencia fonológica en niños/as de preescolar concluyen que la capacidad para desarrollar un análisis fonológico del lenguaje hablado y escrito es fundamental, antes y durante el aprendizaje de la lectoescritura (Ecalte y Magnan, 2004; Ramos y Cuadrado, 2004; Shankweiler y Fowler, 2004; Delfor y Serrano, 2005; Goikoetxea, 2005, citados en Bravo, 2003). (...)

Un estudio realizado por Foulin (2005, citado en Bravo, 2003) con el objetivo de establecer en qué medida el conocimiento del nombre de la letra antes del inicio escolar facilita el aprendizaje de la lecto-escritura, señala tres componentes importantes en la adquisición de este aprendizaje: 1) el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; 2) el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema y 3) el desarrollo de habilidades de sensibilidad fonética. (...)

La “alfabetización emergente” en el niño y la niña, al mostrar un proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral (antes de la educación formal), y el dominio del lenguaje escrito, precisa que el aprendizaje lector se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal. (...)

Bruner (1988, 1995, 1997, citado en Montealegre, 2006) también afirma que los conocimientos previos, la experiencia, la cultura y la visión del mundo del lector determinan la interpretación de un escrito, haciendo que esta tenga múltiples significados. Así, por ejemplo, la narrativa literaria produce al lector una construcción subjetiva del texto.

Des del Modelo Interactivo en Comprensión Lectora de Montealegre, Almeida y Bohórquez (2000, citado en Montealegre, 2006) también se propone la comprensión lectora a partir de un proceso de interacción entre el lector (conocimientos, cultura, etc.) y el texto (con una estructura determinada, científica o



literaria); así, las características de ambos determinan la realidad subjetiva, construida por el lector a partir de situaciones hipotéticas que se desprenden del texto real.

Todo esto es importante ya que, por ejemplo, en el caso que queremos intervenir se trata de un niño recién llegado de Gambia no dispone de estos conocimientos previos y esto ya nos “avisa” que le resultará más difícil adquirir y dominar la lectoescritura.

En conclusión, tal y como afirman Montealegre et al. (2006, p. 38), “se hace imprescindible conocer los factores personales, sociales y ambientales del niño/a antes de estructurar metodologías en la instrucción formal”. Por esta razón, tanto en la escuela como en el hogar deben permitir que los niños/as se apropien de estos conocimientos de forma natural, a partir de las actividades de enseñanza.

### **3.6 Papel de la escuela y del psicopedagogo/a**

La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, ya que es un lugar donde el niño/a pasará mucho tiempo y dónde adquirirá nuevos conocimientos y experiencias, en los cuales el lenguaje ocupa un lugar muy importante para la comunicación.

Tal y como señalan Montealegre et al. (2006), en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura influyen una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método. Así, hay que tener en cuenta que la metodología pedagógica que utilice el profesorado y/o los profesionales (psicopedagogos/as, maestros de pedagogía terapéutica, psicólogos/as, logopedas, etc.) será lo que orientará la adquisición.

Estos autores insisten en que los procedimientos metodológicos se deben ajustar a las capacidades y potencialidades de los niños y niñas, y que en primer lugar se tiene que conocer como aprenden para, luego, estructurar y aplicar los métodos a la escuela.

Muchos autores/as han cuestionado el papel de la enseñanza de la lectoescritura en la escuela y han realizado diversos estudios al respecto, aunque parece ser que no existe un acuerdo general.

Por ejemplo, algunos autores afirman que cada vez hay más niños/as que llegan a la escuela por primera vez con conocimientos sobre el lenguaje escrito pero no se tienen en cuenta; otros son partidarios de orientar las prácticas tradicionales de la enseñanza en instrucciones basadas en el juego para que aumenten su comprensión general sobre el lenguaje escrito; otras investigaciones señalan la importancia de enseñar la lectoescritura como algo funcional, inmersa en la cultura y en la vida diaria del alumnado, de modo que ésta adquiere un sentido práctico y motivador para ellos y otros estudios proponen determinar el nivel de alfabetización con que los niños/as llegan a la escuela, realizando un seguimiento del proceso de producción escrita durante el primer año.

Lo que sí es seguro es que las distintas finalidades con las que usamos el lenguaje escrito determinan maneras específicas de escribir y de leer. Desde la escuela es importante enseñar a los alumnos y alumnas este enfoque comunicativo, sin considerar lo escrito únicamente como objeto de estudio sino todo el conjunto de la situación comunicativa en la que se produce (la intención, el destinatario, el mensaje, el autor/a, el formato...). En resumen, enseñar a reflexionar y a comprender textos mejorando de forma progresiva. (Maruny et al., 1993).

Por tanto, y siguiendo a estos autores, es mucho más preferible realizar actividades abiertas que requieran de pensamiento autónomo, que se puedan realizar de formas diversas y que den resultados donde se muestre todo lo que se ha aprendido y lo que aún se necesita. Así:

*Tabla 6. Aspectos preferibles de las actividades que promuevan el pensamiento*

<b>Es preferible...</b>	<b>En lugar de...</b>
Resumir un texto.	Recordar datos irrelevantes.
Reconstruirlo cuando está desordenado.	Escribir la palabra que falta en la frase.
Imaginar lo que vendrá a continuación.	Escribir frases repetitivas.
Deducir el significado de una palabra.	Rodear con un círculo la respuesta correcta.
Escribir un texto completo.	Copiar un texto ajeno.
Buscar un dato.	
Encontrar errores en un texto (propio o ajeno).	

Adaptación de Maruny et al., 1993, p. 72-73.

En el aprendizaje de la lectoescritura, también resulta muy importante promover la motivación y el auto-concepto y auto-eficacia. Según Tapia y Montero (1996, citado en Montealegre et al., 2006), la motivación resulta imprescindible porque hace que los niños/as refuercen las metas de aprendizaje y centren la atención en el

mejoramiento de las propias habilidades que, a su vez, promueven la autonomía, la participación y la confianza en las tareas.

Por otra parte, el auto-concepto y auto-eficacia pueden afectar a la adquisición y posterior dominio de la lectoescritura, de manera que se necesita prestar más atención a desarrollar estrategias a nivel fonológico, de forma que mejoren su ejecución de la lectura y modifiquen las autoconcepciones negativas (Montealegre, 2006).

De acuerdo con estos autores, la escuela debe considerar el papel del psicopedagogo/a en la evaluación y el desarrollo de propuestas teóricas y metodológicas que permitan mejorar la adquisición y el dominio de la lectoescritura. También se debe tener en cuenta los avances tecnológicos y las novedades que nos ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las del Aprendizaje y Conocimiento (TAC). Recursos educativos que, a su vez, tienden a resultar más atractivos y motivadores que las técnicas convencionales.

No debemos olvidar que ciertos entornos, ya sean familiares o sociales, ofrecen mayores oportunidades para un buen desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas que otros. Por ejemplo, se sabe que si los niños/as se encuentran expuestos a experiencias comunicativas muy pobres y limitadas en sus primeros años de vida, esto influirá en las competencias con las que se incorporan en la escuela y con las que se enfrentan a los aprendizajes y a ciertos contextos de socialización (Coll et al., 2001). En contraposición, ambientes familiares muy sobreprotectores también pueden dificultar el desarrollo autónomo del niño/a ya que refuerzan conductas infantiles, como puede ser un habla infantilizada.

En las teorías de Bernstein (1971, 1973, citado en Coll et al., 2001) también se alude a la relación entre un estatus social y cultural bajo con ciertas dificultades o carencias lingüísticas, las cuales parecen estar en la base de un mayor índice de fracaso escolar.

Desde un punto de vista psicopedagógico, en relación con las intervenciones, Marchesi, Coll y Palacios (2001) destacan que es muy importante que las intervenciones individuales se coordinen lo más estrechamente posible con el entorno familiar y escolar del niño/a, ya que “es en estos contextos en los que el niño/a pasa la mayor parte de su tiempo y en los que se encuentran los

interlocutores más significativos”. Así, más que intentar convertir a los padres y profesores/as en terapeutas, lo importante es aprovechar los contextos más naturales que puedan estimular la generación de aprendizajes que se realizan en las sesiones de intervención.

Marchesi et al. (2001, p. 124) nos dicen que:

Cuando los profesores/as preguntan qué deben hacer en el aula ante los niños/as con problemas de lenguaje, la respuesta es: comunicar más y mejor y potenciar que las interacciones entre los alumnos sean frecuentes, ricas y variadas. Y esta afirmación es válida ante niños/as con problemas muy diversos. (...). Los educadores deben tratar de incidir sobre aquellas variables bajo su verdadero control.

En relación con esto, a continuación se presentan algunas orientaciones básicas para el trabajo de los educadores:

*Tabla 7. Orientaciones básicas para el trabajo de los educadores en la lectoescritura*

a)	Partir de los intereses, experiencias y competencias del niño/a. Adaptarse al niño, tanto a su conocimiento y experiencia como a sus habilidades comunicativas y lingüísticas. Ajustar los distintos elementos del lenguaje a los conocimientos previos y a las posibilidades comprensivas de los niños.
	Adaptación no debe ser entendida como sinónimo de empobrecimiento y fraccionamiento. No se trata de limitar o empobrecer el estímulo lingüístico que el niño recibe, sino de hacerlo más accesible, tratando de favorecer su aprendizaje.
b)	Hace comentarios acerca de la actividad o tópico que se trate.
	Suele ser un medio más facilitador de la interacción y más enriquecedor que las constantes preguntas que, a menudo, se establecen con los niños/as.
c)	Evitar corregir o hacer repetir al niño/a sus producciones erróneas o incompletas.
	Esta actitud puede aumentar la sensación de fracaso en el niño/a e inhibir aún más sus iniciativas comunicativas. Suele ser más útil que el adulto repita (correctamente) las producciones de los niños/as y, sobre todo, realizar expansiones de lo dicho por el niño; tanto de tipo gramatical como semántico.
d)	Dar tiempo al niño para que pueda expresarse.
e)	Reforzar los éxitos.
	Muy a menudo, los niños con dificultades en lenguaje reciben una información clara con respeto a sus fracasos. Sin embargo, pocas veces son reforzados por aquello que son capaces de realizar. Dar a los alumnos una imagen de sus competencias les ayudará en el desarrollo de su autoestima y de su seguridad personal, lo que a su vez influirá en su manera de afrontar los propios déficits.
f)	Animar el uso del lenguaje para distintas funciones
	Describir experiencias, plantear preguntas, expresar sentimientos, ofrecer información, realizar juicios y predicciones, etc.
g)	Proporcionar oportunidades para ampliar el uso del lenguaje más allá del aquí y el ahora.
h)	Formular preguntas abiertas que posibiliten respuestas diversas y dar tiempo al niño para que pueda expresarse.
i)	Utilizar todos los medios que faciliten la comprensión del mensaje y el buen establecimiento de la interacción comunicativa.
	Por ejemplo: gestos, expresiones faciales y corporales y, en su caso, algún sistema aumentativo de comunicación.
j)	Tener en cuenta que los niños con dificultades de lenguaje pueden sentirse inseguras en situaciones en las que haya un gran componente de discusión oral y de lectura y escritura.

	En esta línea es importante utilizar todo tipo de representaciones visuales que apoyen el tema del que se habla: gráficos, dibujos, etc.
k)	Aprovechar las situaciones de juego, especialmente en el caso de niños pequeños. El juego proporciona un contexto muy rico para el uso del lenguaje.
l)	Asegurar el flujo de información entre la familia y la escuela. A menudo, los padres no conocen el trabajo que se realiza con su hijo en la escuela y, por tanto, no suelen apoyarlo y completarlo. Otro tanto sucede en sentido inverso. Un simple libro de anotaciones para el trasvase de información entre padres y educadores puede ser de gran utilidad. De esta manera, es más fácil conseguir que las estrategias de intervención se lleven a cabo de forma complementaria por distintos agentes educativos en situaciones diversas.

Adaptación de Marchesi et al., 2001, p. 124-125

Debido a la relación con la propuesta, nos centraremos ahora en la forma de educación que se ha de ofrecer en los niños/as recién llegados a la escuela, que provienen del extranjero. Para ello, debemos entender que estos niños/as pueden conocer el español pero en muchos casos no, de manera que ni lo hablan ni lo entienden. Además de este déficit lingüístico, tienen necesidades socio-afectivas (Bexalú, 2002; D'Angelo et al., 2003, citado en Díaz, 2007).

Los maestros y profesionales deben mostrarse sensibles a las realidades psicológicas del lenguaje, a los sentimientos de inseguridad o de confianza en las personas, a las tensiones emocionales que sufren debido al abandono del hogar y desplazarse al nuevo entorno, los sentimientos de nostalgia y/o de inadaptación, así como a la dependencia que estos niños/as pueden tener de ellos, tanto cognitiva como emocionalmente (Essomba, 1999, citado en Díaz, 2007).

Basándonos en estos autores, vemos como a lo largo del proceso de alfabetización la intervención del maestro/a o profesional es crucial, y ésta debe de ser reforzadora, animadora pero a la vez exigente. Hay aspectos a tener en cuenta, como (Díaz, 2007, pp. 12-17):

- Cuando los niños/as inmigrantes se bloquean emocionalmente muestran su rechazo o inhibición a la propuesta. Por ejemplo, negándose a escribir, respondiendo con evasivas, etc. Además, les cuesta expresar sus opiniones y sentimientos ya que se sienten sino señalados e incompetentes.
- Reconocerles como escritores capaces, dentro de sus posibilidades, y darles la oportunidad de expresar su potencial sin señalarles ni cohibirles ayudará a rebajar el bloqueo y su nivel de dependencia.
- El maestro/a debe ser guía y estimulador pero, a la vez, desarrollando comportamientos autónomos (por ejemplo, favoreciendo que se enfrenten a situaciones conflictivas planteando actividades que desarrollen la indagación, planificación, negociación, etc.)
- El bloqueo emocional, la autoconfianza como escritor y las actitudes relacionadas con la escritura mejoran desde el principio de la intervención, y durante los dos primeros meses se hace especialmente significativo.
- En la autonomía no se ven mejoras significativas hasta los dos últimos meses, ya que se trata de un proceso más complejo.

- Es importante indagar sobre las emociones, las sensaciones, los comportamientos y las actitudes que el alumno/a experimenta cuando lee y escribe para comprender la situación de partida y potenciar la mejora y el desarrollo de la afectividad.

Desde este enfoque comunicativo e intercultural, estamos de acuerdo en que “los niños y niñas inmigrantes pueden encontrar un espacio para resolver sus dudas y suprimir la angustia provocada por el aislamiento y la incomunicación que les produce su limitada competencia a nivel escrito” (Díaz, 2007).

Aun así, como afirman Coll et al. (2001) en general, la enseñanza de estrategias de lectura y de escritura no es fácil, ya que formula numerosas exigencias (tratamiento integrado y contextualizado, adaptadas a lo que requiera la situación y en las que los alumnos puedan atribuir sentido, etc.). Así:

Algunas propuestas que se inspiran en estos principios han mostrado su capacidad para contribuir a la formación de lectores/as y escritores/as estratégicos. Pero han mostrado también la dificultad de muchos profesores para llevarlas a cabo, dificultad que pueda atribuirse fundamentalmente a que su implantación no es una cuestión puramente técnica, sino que remite a comprender la lectura y la escritura desde nuevos presupuestos. Es esta comprensión, en la que ambos procesos se entienden como problemas que resolver, la que puede conducir a los profesores a abordarlos también de forma estratégica, a reconsiderar sus conocimientos en cada situación específica, a intentar comprender cómo se representa cada alumno la tarea que enfrenta y a proporcionar los medios que permitan resolverla. Avanzar en una teoría constructivista e integradora de la lectura y de la escritura, capaz de incorporar estos y otros aspectos, constituye un reto tan apasionante como complejo.

(Coll et al., 2001, p. 485).

## **4. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Antes de explicar la propuesta de intervención, en este apartado explicaremos el caso, las pruebas de evaluación que hemos utilizado y también las adaptaciones curriculares que se han realizado.

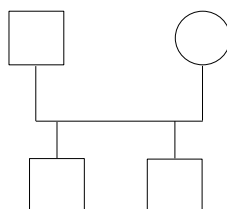
### **4.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y DE LA NECESIDAD DE MEJORA**

En Noviembre de 2015 llegó un niño desde Gambia al Centro de Educación Infantil y Primaria donde yo, posteriormente, realizaría las prácticas del máster de Psicopedagogía.

Se trata de un niño de seis años de edad que desconocía la lengua española y la catalana (la hablada en el centro), de manera que no podía comunicarse en este idioma ni de forma oral ni escrita. Su lengua es el Fula, la cual es muy diferente de la

nuestra y esto ya hizo pensar que su proceso de alfabetización inicial requeriría de mucho apoyo educativo especial.

A continuación mostramos un genograma de la principal familia del niño, que es la que emigró:



*Figura 16. Genograma de la familia del alumno que emigró (elaboración propia, 2015).*

El alumno tiene un hermano menor de dos años. En cuanto a sus padres, la madre es una mujer luchadora y amable, que se ha ocupado mayormente del cuidado de sus hijos, aunque es analfabeta y eso dificulta la comunicación. Con el padre sí que podemos comunicarnos ya que conoce la lengua, pero él no está acostumbrado a cuidar de sus hijos y esta es una cuestión que también se tuvo que trabajar. Esto es debido mayormente a una cuestión cultural, donde el cuidado de los hijos es una cuestión general de toda la tribu; están educados para compartir lo que tienen con quienes lo necesitan. No obstante, está dispuesto a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos y la relación establecida con la profesora y la psicopedagoga es muy buena.

En relación con la escritura, cuando el niño llegó a la escuela no sabía ni dibujar, de forma que se tuvo que trabajar mucho la grafomotricidad al principio. Y, a nivel emocional, se veía un niño tranquilo pero muy cohibido y a la expectativa, ya que nunca había ido a clase y para él todo le resultaba nuevo. Así, fue muy importante la creación de un vínculo sobre todo entre su profesora, la maestra de pedagogía terapéutica y sus compañeros del aula. Por edad se incorporó en el primer curso de educación primaria.

#### **4.2. PRUEBAS DE EVALUACIÓN INICIAL UTILIZADAS**

El hecho de que no hubiese ido a la escuela y de que no supiera dibujar, hablar ni entender la lengua del centro imposibilitó que se le pasaran muchas pruebas de evaluación estandarizadas (como, por ejemplo, pruebas de dibujo proyectivo o de evaluación del lenguaje y vocabulario). Además, el nivel que tienen es demasiado alto, por lo que los resultados no se ajustarían a la realidad.

Por esto, para obtener la información se realizó una entrevista familiar y se hizo una observación general del niño. Posteriormente, se le administró una prueba de evaluación del lenguaje de la Generalidad (2015)<sup>1</sup>, previamente adaptada.

A partir de la información obtenida, se destacó la importancia de trabajar los siguientes aspectos:

- Lectura.
- Escritura.
- Memoria.
- Vocabulario
- Hablar.
- Escuchar.
- Favorecer su integración al centro y al aula.
- Aspectos emocionales, actitudinales y comportamentales (desarrollo de la autonomía, sentimientos de confianza competencia seguridad, etc.).
- Trabajar aspectos de la cultura del nuevo país y ciudad (ir a la piscina de la escuela como sus compañeros de clase, conocer las fiestas y tradiciones,...)
- Trabajar de forma coordinada con la familia y la tutora del alumno.

Las pruebas utilizadas para la evaluación continua y final se explican dentro del apartado 5.6 de la intervención psicopedagógica.

#### **4.3. IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA**

La implicación de la familia resulta fundamental, pero sobre todo cuando un alumno es recién llegado y desconoce la lengua, ya que desde casa se deberá seguir practicando lo aprendido en la escuela y concienciar al niño de su importancia. En este caso, el padre es la que principalmente se implica más en las tareas educativas ya que la madre no conoce el idioma y también debe aprender a comunicarse. Aun así, los dos muestran mucha disposición y empeño en colaborar con la escuela y en conocer la cultura del nuevo país.

---

<sup>1</sup> Podéis consultar la prueba desde su enlace, dentro del apartado de referencias bibliográficas.



#### 4.4. ADAPTACIONES CURRICULARES

Con toda la información obtenida se completó la ficha de datos personales del alumno<sup>2</sup> y se consideró oportuno realizar una adaptación curricular individualizada, incorporando al alumno dentro de un Plan Individualizado (PI)<sup>3</sup> para poder establecer una planificación personalizada y atender sus necesidades educativas.

Además, se realiza una intervención psicopedagógica para que adquiera una alfabetización inicial, la cual se explicará en el siguiente apartado.

### 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A continuación, se detallan las partes que configuran la propuesta de intervención psicopedagógica del caso.

#### 5.1. ÁREAS Y OBJETIVOS

Las áreas de mejora son las siguientes:

*Tabla 8. Áreas de trabajo de la intervención psicopedagógica*

ÁREA	ASPECTOS BÁSICOS A TRABAJAR
Lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquisición de la alfabetización inicial del alumno.</li> <li>Comprensión de la relación entre las letras y palabras y de sus significados.</li> <li>Adquirir progresivamente los hitos de cada etapa del desarrollo lingüístico.</li> </ul>
Memoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de la memoria visual a través de actividades y juegos de memorización, reconocimiento de objetos y asociaciones fonema-grafía.</li> </ul>
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> <li>Designar conjuntos de elementos básicos, como: números, días de la semana, animales, meses del año, estaciones, colores, partes del cuerpo, ciertos adjetivos y expresiones, acciones, etc.</li> <li>Aumentar gradualmente la adquisición de nuevas palabras.</li> </ul>
Habla, escucha y conciencia fonológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar conciencia del sonido</li> <li>Diferentes tipos de sonidos</li> <li>Reproducir y comparar sonidos</li> <li>Ritmo y tono de sonidos</li> </ul>
Integración al centro y al aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecimiento de vínculos del alumno con iguales.</li> <li>Conocimiento de las normas de funcionamiento y comportamiento del centro y del aula.</li> <li>Transmitir sentimientos de seguridad, comprensión, respeto y confianza, por parte de sus compañeros/as y del profesorado.</li> <li>Realización de dinámicas que fomenten la inclusión del alumno.</li> </ul>

<sup>2</sup> Consultar Anexo 8.1.

<sup>3</sup> Podéis acceder al documento a partir de la web de su referencia bibliográfica (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2015).

Aspectos emocionales, actitudinales y comportamentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realización de actividades lúdicas, las cuales ayuden a relajar al alumno.</li> <li>▪ Favorecer la expresión de sentimientos y pensamientos del alumno.</li> <li>▪ Potenciar los comportamientos y actitudes proactivas del alumno, a través de comunicación verbal y no verbal.</li> <li>▪ Establecer límites y normas comprensivas por el alumno.</li> </ul>
Cultura del nuevo país y ciudad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilitar el conocimiento de las tradiciones y de la cultura de la nueva ciudad y país, para favorecer su comprensión e integración en ésta.</li> <li>▪ Cuando se celebre alguna tradición, hacerlo participe.</li> </ul>
Implicación y coordinación con la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover la creación de vínculo con la familia para que esta se implique y promueva activamente en las tareas de la escuela y en el aprendizaje de su hijo.</li> </ul>

Elaboración propia (2015)

En cuanto a los objetivos, con la propuesta de intervención se pretenden lograr los siguientes:

### **Objetivo general:**

Minimizar el impacto inicial de la integración lingüística del alumno, facilitando y optimizando por otro lado la adquisición de la alfabetización inicial, a partir de una propuesta de intervención psicopedagógica individualizada y práctica, para que finalmente pueda aprender sin limitaciones comunicativas.

### **Objetivos específicos:**

- Planificar, elaborar y evaluar una intervención psicopedagógica concreta para el niño en el área lingüística.
- Atender a las necesidades educativas temporales del alumno, priorizando los aspectos lingüísticos y los emocionales.
- Estimular el desarrollo comunicativo, favoreciendo el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística.
- Potenciar la incorporación e integración del alumno con la escuela, el profesorado y el alumnado de su curso, desde una perspectiva relacional, de inclusión y de atención a la diversidad.
- Establecer un vínculo y una coordinación activa y cooperativa con la familia del alumno, para potenciar las prácticas psicopedagógicas de la escuela.
- Desarrollar un clima de trabajo de afectividad, comprensión, seguridad y respeto que potencie el aprendizaje del alumno.

- Transmitir la importancia de adquirir la lectoescritura al alumno, así como de su capacitación para realizarlo, a partir de estrategias y recursos lo más lúdicos posibles que promuevan su autonomía y motivación para el cambio.

## 5.2. METODOLOGÍA DE REFERENCIA

La metodología general de la intervención que hemos utilizado para abordar el caso es la **ecléctica**, la cual también está en consonancia con la del centro educativo ya que este se basa en la funcionalidad de los aprendizajes, en la experimentación, manipulación, globalidad y la potenciación del desarrollo personal de cada alumno/a (Escola Castell de Farners, 2015).

Aun así, dentro de este enfoque hay que precisar que la adquisición de la lectoescritura ha sido trabajada desde un **enfoque cognitivista** ya que se ha usado el método sintético o fonético, explicado anteriormente y **constructivista social**, basándonos en los cuatro períodos de Emilia Ferreiro (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético). A continuación explicaremos detalladamente en qué consisten estas metodologías.

### Metodología ecléctica

Para empezar, el término ecléctico significa que para responder a una situación o demanda, el profesional utiliza métodos de todas o de gran parte de las corrientes psicológicas conocidas sin decir cuál es la mejor, ya que la mejor es las que le resulta más eficaz.

Por ejemplo, se pueden pasar test proyectivos al alumnado como el dibujo de una familia (metodología psicodinámica) pero la información que se obtiene se utiliza como complemento a la de las entrevistas que se hacen con la familia y otros profesores o agentes (perspectiva sistémica), juntamente con la de las actividades realizadas y otras pruebas de evaluación correspondientes (perspectiva más de tipo cognitivo-conductual). Además, se trabaja pensando que es el propio alumno/a el que tiene que ser consciente de la necesidad de cambio y de mejora para poder trabajar al máximo, tanto en las sesiones psicopedagógicas como en casa (perspectiva humanista).

Aun así, la tendencia ecléctica, como todas las teorías, presenta un conjunto de ventajas e inconvenientes; en los siguientes apartados mencionaremos los principales argumentos de ambas posturas.

Los autores que destacan las debilidades y consecuencias negativas de la puesta en práctica de la tendencia ecléctica, centran sus argumentos en “la ausencia de sólidos fundamentos teóricos que apoyen el desarrollo de dichas prácticas y en el peligro de asumir conductas sin coordinación, como resultado del seguimiento fiel de metodologías rígidas propuestas por autores de esta tendencia” (Allen, 1983; Lazarus y Beutler, 1993 citado en Lopez, Cuaspué, Mesa, Córdoba, Elisabeth e Imbacuan (2015). (2015). El tipo de eclecticismo criticado por estos autores se caracteriza por ser “arbitrario, ingenuo, incoherente, asistemático y, sobre todo, carente de orientación filosófica” (Lopez et al., 2015).

En relación con esto, exponemos un fragmento interesante escrito por Ruiz (2015, p. 6):

Allport (1964/1983), define el eclecticismo como “un sistema que busca la solución de problemas fundamentales al seleccionar y unir lo que se conceptúa verdadero de los diversos enfoques especializados de la ciencia psicológica” (p. 15). En tal sentido, es un ideal y un reto. Sin embargo, más adelante reconoce que, si bien “todos somos eclécticos” en la aceptación de generalizaciones empíricas descubiertas por investigadores competentes, tendemos a encuadrar cada generalización en nuestras propias categorías y conceptos, puesto que “no estamos obligados a aceptar cualquier teoría que se refiera a lo que en verdad ocurre” (p. 18).

(...) Echando una mirada a las tesis de Allport y de Lazarus, parece que el eclecticismo en términos de indiferencia o pobreza teórica se vincula frecuentemente a las ansiedades de ciertos psicólogos aplicados por satisfacer de cualquier manera las demandas de los usuarios de sus servicios. Pero también parece estar ligado a ciertas creencias no muy explícitas sobre lo “profundo” de la naturaleza humana, tan profundo que resultaría inaccesible por medio de un solo enfoque. En una encuesta nacional (USA) hecha por Jensen, Bergin & Greavies (1990), esto se verificó mediante la estadística, al identificar las orientaciones teóricas de 423 psicoterapeutas. La mayoría declaró tener un marco ecléctico, mas otros indicadores permitieron deducir la presencia de influencias psicodinámicas en su concepción.

En realidad, como dice Anicama (1999): “una integración de paradigmas no será desarrollar una psicología ecléctica, porque ser ecléctico es la peor posición para el desarrollo de una ciencia, inmoviliza la creatividad y el desarrollo conceptual... (p 160).”

Por otra parte, los autores que defienden la postura ecléctica también tienen argumentos variados. Quizás el más evidente es el que se fundamenta en los principios del aprendizaje derivados de la psicología educativa, que considera que deberían evaluarse en términos de productos de aprendizaje determinados empíricamente, los cuales pueden ser confirmados, modificados o rechazados (Reeder y Forster, 1996; Norris y Ortega, 2000, ambos en Mellow, 2002; Larsen-Freeman, 2000 citado en Lopez et al., 2015).

Además, siguiendo a esta última referencia (2015), las prácticas educativas actuales resaltan la importancia de la evaluación no sólo del resultado empírico como producto final del aprendizaje formal de los contenidos, sino la evaluación de la serie de pasos que implica este mismo proceso de aprendizaje.

El abanico de posibilidades al que se enfrenta el docente como seleccionador de la estrategia didáctica adecuada requiere tener presente ciertos principios inherentes a su responsabilidad de promocionar aquellas virtudes extraídas del método o estrategia seleccionada. A continuación se presentan en forma de tabla cuatro principios que justifican la aplicación de esta tendencia ecléctica:

*Tabla 9. Principios del eclecticismo*

1. Selección	<p>Elección acertada y justificada de estrategias de enseñanza que se ajusten a las necesidades e intereses de las diferentes individualidades existentes en el grupo de aprendices.</p> <p>El docente debe realizar un diagnóstico preliminar sobre las características de los estudiantes e indagar sobre los diferentes estilos de aprendizaje. A partir de los hallazgos del diagnóstico preliminar, el docente podrá revisar el inventario de estrategias instruccionales disponibles y derivadas de diferentes enfoques teóricos a fin de determinar cuál combinación de estrategias se ajusta a las situaciones particulares detectadas.</p> <p>La selección de estrategias también involucra estar conscientes de la disponibilidad de recursos instruccionales, las características del aula y el espacio físico o ambiente en general.</p>
2. Secuencia	<p>Una vez seleccionadas las estrategias a implementar para satisfacer las necesidades detectadas, es necesario determinar el orden en el cual habrán de organizarse. Para ello, es aconsejable partir de estrategias con las cuales los estudiantes estén familiarizados e ir incorporando progresivamente otras que sean desconocidas. Este mismo procedimiento debe prevalecer para la selección y secuencia de los materiales y contenidos a enseñar.</p>
3. Pertinencia	<p>Adopción de una o varias estrategias en particular para satisfacer las necesidades concretas detectadas en el contexto educativo. Es decir, se refiere a lo útil que puede resultar la implementación de una estrategia de enseñanza en un momento dado, sin importar que la misma no haya sido incluida dentro de la programación originalmente estipulada.</p> <p>La pertinencia viene dada por el hecho de que la estrategia seleccionada facilite la tarea de resolver el problema enfrentado por el alumno. Para adoptar la posición se requiere de un conocimiento profundo de todas las estrategias existentes y las teorías que la fundamentan, así como una actitud crítica y responsable por parte del docente.</p>
4. Coherencia	<p>Se basa en detectar si el método o estrategia seleccionada para resolver cualquier situación de aprendizaje no es solamente pertinente sino congruente con dicha situación. Es decir, si las necesidades contextuales se adaptan o tienen conexión con la realidad del aprendiz. Esto implica poseer un pleno conocimiento del contexto social para que los aprendizajes adquiridos puedan extrapolarse de manera inmediata a la situación específica en donde el aprendiz habrá de ejercitarla. Con esto se evidenciaría una articulación armoniosa entre los contenidos aprendidos y su factibilidad de aplicación real.</p>

Adaptación de Lopez et al., 2015, párr. 8-14

Finalmente, señalamos unas conclusiones de Ruiz (2015) acerca del modelo ecléctico que nos parecen interesantes:

- El modelo ecléctico está diseñado para abordar el mayor número de exigencias y favorecer el mayor número de personas en el menor tiempo posible.
- Los tratamientos no deben ser ni muy largos ni muy cortos, sólo serán lo que tienen que ser. Es decir, el tratamiento depende de los resultados que se persigan y la problemática expuesta.
- Este modelo es tan efectivo como aquellos modelos tradicionales o aquellas terapias que combinan medicamentos. La pretensión del modelo de eclecticismo y psicoterapia no es superar a las modalidades tradicionales; lo que busca es combinar técnicas de forma coherente y saludable para el cliente y la terapéutica.
- Ningún modelo psico-terapéutico funciona mejor que otro para ninguna disfunción o alteración, claro que existen modelos apropiados para una disfunción específica. No obstante, la combinación de modelos hace más efectivo el trabajo psico-terapéutico.
- La intervención terapéutica no es reemplazada por consejeros ni por personas bien intencionadas; la formación clínica es fundamental y es la única forma en que se garantiza que los resultados y proyectos sean viables sostenibles en el tiempo.
- El modelo de eclecticismo no es una convicción filosófica, sino un arte trascendental, humano, práctico, social y una herramienta de trabajo racional, ético, moralmente responsable y benefactor, que aporta enriquecimiento a quienes tienen contacto con él y entre terapeutas formados de maneras diversas. Por ende, no debe causar ningún malestar ni distanciamiento entre colegas y debe ser tenido en cuenta como un elemento indispensable para todos los interesados en optimizar su calidad de vida y la de otros. Así, representa una caja de herramientas dispuesta para el beneficio y el reconocimiento del malestar humano o del sufrimiento moral y psíquico.

## Metodología constructivista social

De acuerdo con Silva (2006), esta metodología afirma que el conocimiento del lenguaje oral crea una estructura mental propia que posibilita su traslado a un código gráfico (escrito). Como ya hemos explicado esta metodología anteriormente (ver punto 3.1.3), sólo queremos destacar que para poder lograr un buen seguimiento del proceso lector debemos aprovechar los conocimientos que maneja y complementar aquellos que aún no han logrado formalizar el proceso de su lectoescritura.

Así, Emilia Ferreiro estableció un proceso de aprendizaje de la lectoescritura, el cual consta de cuatro períodos y cada uno se divide en distintas etapas, que explicaremos a continuación (basándonos en Silva, 2006, pp. 30-34)<sup>4</sup>.

1. **Periodo presilábico:** Se caracteriza por la falta de control en el número de signos que el niño/a utiliza para representar cada palabra. Podemos encontrar dos grandes divisiones:

- 1.1 **Escrituras no diferenciadas:** en sus etapas más avanzadas es capaz de utilizar varias grafías convencionales (letras) pero estas no corresponden a sonidos silábicos ni comprende como el modificar la posición de las letras afecta a sus sonidos. Esta etapa se divide en cuatro subetapas:

- 1.1.1 *Grafismos primitivos:* el niño/a integra las grafías a los dibujos. Mentalmente aún no es capaz de distinguir la diferencia entre letra y dibujo; incluso si lo escrito no contiene un dibujo que lo represente para él/ella no dice nada.
- 1.1.2 *Escritura unigráfica:* ya distingue símbolos de dibujos y representa las palabras con un solo signo que puede o no ser una letra.
- 1.1.3 *Escrituras sin control de cantidad:* descubre que las palabras son un conjunto de signos y que un solo signo no dice nada. Repite signos o letras de forma repetida y sin control. Puede utilizar signos que no son letras, una letra o dos o más alternadas para escribir lo que desea.
- 1.1.4 *Escritura fija:* el alumno/a considera que con menos de tres signos que generalmente son letras, no forma una palabra y por lo tanto no dice nada. Aún no intenta diferenciar su escritura, dando un sonido a cada grafía y de acuerdo a establecer un orden que le permita decir algo. Por

---

<sup>4</sup> En el anexo 8.3 podéis consultar el esquema de este proceso que hemos utilizado en la intervención.

esto es común encontrar conjuntos de palabras iguales a fin de denominar distintas palabras, ya que lo único que distingue una de otra es la intención de lo que se desea escribir.

**1.2 Escrituras diferenciadas:** el alumno/a descubre que cada palabra lleva un orden específico y que las letras representan sonidos específicos. Distinguimos seis etapas:

- 1.2.1 *Secuencia de repertorio fijo:* la representación de las grafías son siempre las mismas y en el mismo orden, lo que determina la diferencia entre la representación de una palabra y otra es el que aumentan o se quitan algunas de estas.
- 1.2.2 *Cantidad constante con repertorio fijo:* el niño/a representa las palabras con una constancia casi fija de grafías, aunque algunas de las grafías que acompañan a las palabras varían de posición. La diferencia está en el orden de las grafías, aunque son básicamente las mismas.
- 1.2.3 *Cantidad variable con repertorio fijo parcial:* una parte de las grafías se presentan como fijas, es decir, siempre se presentan en la misma posición y otras grafías varían de lugar, al mismo tiempo que la cantidad de las grafías.
- 1.2.4 *Cantidad constante con repertorio variable:* el alumno/a regresa a escribir con una cantidad constante de grafías, pero comienza a recurrir a recursos de diferenciación cualitativa. A partir de aquí las grafías cambian tanto en su orden como en las grafías utilizadas.
- 1.2.5 *Cantidad variable con repertorio variable:* el niño/a controla el número y el tipo de grafías utilizadas con el fin de potenciar una palabra de otra. Se empieza a coordinar el problema de cantidad de grafías y del tipo de grafías a utilizar a fin de representar las palabras.
- 1.2.6 *Cantidad variable y presencia de valor sonoro inicial:* da inicio la correspondencia sonora con la letra inicial de la palabra. Esta letra gana su valor formal y deja de ser aleatoria o fija. El resto de la palabra continúa siendo variable tanto en su cantidad de letras como de grafías utilizadas.



2. **Periodo silábico:** Se divide en tres etapas:

**2.1 Escrituras silábicas iniciales:** no existe correspondencia entre cada una de las partes de la palabra con las grafías utilizadas, aunque se comienza a perfilar en algunas partes de la palabra. Una grafía en una palabra puede corresponder al sonido de la palabra pero en otra no, de forma que no es constante.

**2.2 Escrituras silábicas con exigencias de cantidad:** en esta etapa el niño/a hace corresponder a cada sílaba una grafía.

**2.3 Escrituras silábicas estrictas:** el alumno/a conoce un buen número de letras y les da un valor sonoro silábico. Pasa a utilizar básicamente las vocales y las consonantes y les da el valor silábico de la misma. Por ejemplo, la letra “f” podría representar a “fa”, “fe”, “fi”, “fo” o “fu”.

3. **Periodo silábico-alfabético:** en la misma escritura coexisten tanto formas silábicas como alfabéticas. Combina la idea de que cada grafía representa una sílaba y en ocasiones que cada grafía representa una sola letra. Se establece correspondencia entre la palabra y la letra.

4. **Período alfabético:** se divide en dos etapas:

**4.1 Alfabética no convencional:** si bien el alumno ya comprende que la sílaba está compuesta por varias letras que pueden ir de una a cuatro, representa las letras; pero aún no controla la correspondencia con su sonido.

**4.2 Alfabética convencional:** el alumno escribe de modo fonológico, pero no ortográfico. Esto significa que desconoce ciertas singularidades del idioma, como el uso de la “s” y la “c” o la “q” y “k”. Se comprende la relación entre los sonidos y las letras, aunque no tiene una escritura completa. Por ejemplo, en el dictado de una oración no es capaz de segmentar las palabras y establecer relaciones gramaticales entre ellas.

Siguiendo a este autor, a partir de estas dos etapas se suele calificar al niño/a de ser capaz de leer y escribir, pero “este trae ciertas imprecisiones si entendemos que la lectura y la escritura son la representación gráfica de las ideas, conceptos, palabras, etc.” Así, desde la primera etapa hasta la última el alumno/a lee y escribe, lo que sucede es que aún no ha adquirido las formas convencionales para hacerlo. Y, además, este proceso no termina aquí; es el primer paso ya que de esta etapa se tiene que pasar al concepto de palabra y de oración.

### **5.3. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS**

A continuación especificaremos los recursos utilizados en la intervención, que se clasifican en tres grupos: humanos, materiales y financieros.

En cuanto a los recursos humanos, se ha precisado de la maestra de pedagogía terapéutica (PT) y psicopedagoga del centro educativo, la cual también se coordina semanalmente con una profesional del EAP (equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica). Junto con ellas, yo como practicante de la maestra de PT también he intervenido activamente en todo el proceso. También ha resultado muy importante la profesora tutora del alumno y la coordinación con la madre.

Los recursos materiales son los siguientes:

- Material de trabajo<sup>5</sup>: folios, libreta, cuaderno de lectoescritura elaborados por la profesora de PT, fichas, lápiz grande y normal, bolígrafo azul, lápices de colores, goma, sacapuntas, tijeras, láminas de lectura, tarjetas plastificadas y cartulinas.
- Aula de la maestra de PT, para trabajar individualmente, y dos aulas de trabajo en grupo pequeño, para trabajar con niños que presentan necesidades educativas en lectoescritura y son de su mismo curso y otros que son de un curso anterior.
- Pruebas psicopedagógicas de evaluación.
- Informes de diagnóstico y seguimiento.

En cuanto a los recursos financieros, estos son los propios del centro educativo, que se prevén dentro de los gastos de educación especial a lo largo del curso académico. Sirven para la atención profesional del alumno y para el material (pruebas de evaluación, material de trabajo, informes, etc.)

---

<sup>5</sup> En el anexo 8.6 encontraréis ejemplos de las actividades que el alumno realizó en su cuaderno y libreta.

## 5.4. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES

### Temporalización

La intervención se ha diseñado para el presente curso académico, desde el ingreso del alumno y de evaluación de la situación. A continuación mostramos el cronograma del proceso de intervención psicopedagógica:

CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA																																
MES	Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio			
SEMANA/ ACTIVIDAD	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Diagnóstico</b>																																
Entrevista familiar																																
Observación y detección de necesidades																																
Prueba de evaluación																																
<b>Evaluación inicial</b>																																
<b>Planificación</b>																																
Establecer objetivos y estrategias																																
Prever recursos																																
Coordinación con familia y profesorado																																
<b>Aplicación</b>																																
Actividades adquisición lectoescritura																																
<b>Evaluación continua</b>																																
Actividades inclusión aula																																
Culturalización y tradiciones																																
<b>Evaluación final</b>																																
Propuesta de intervención próximo curso																																

Figura 17. Cronograma de la intervención (elaboración propia, 2015).

Como podemos observar, el proyecto de intervención está dividido en cuatro fases. La primera de estas es la **fase de diagnóstico**, que es la fase preliminar del proyecto e implica el reconocimiento de la situación. Así, se establecen las necesidades, los recursos y las acciones de intervención más factibles. Se tiene que formular el

problema o necesidad a trabajar. En esta fase se realizó una entrevista con los padres del niño, para obtener más información y empezar a crear un vínculo con esta familia.

Posteriormente, encontramos la **fase de planificación**, en la que se analiza la situación y se toman decisiones futuras, estableciendo objetivos y formulando estrategias. En esta etapa también resulta importante la coordinación con la familia y el profesorado de la escuela (principalmente la tutora del alumno).

En la **fase de aplicación** se realizan actividades concretas i diseñadas para: a) la inclusión del alumno en el aula, de forma lúdica y participativa y para que el alumno conozca la cultura y las tradiciones de la ciudad y del país y b) actividades de adquisición de la lectoescritura, las cuales explicaremos más detalladamente posteriormente.

Las sesiones de trabajo de la lectoescritura se han realizado cuatro días a la semana, con una duración de dos horas cada una. Dos de ellas han sido de forma grupal; una con niños de su curso que presentan necesidades educativas en la lectoescritura y la otra con niños de un curso inferior, que están empezando a adquirir la alfabetización inicial. La profesora de PT del centro y yo, como practicante suya, hemos realizado las intervenciones.

En los seguimientos individuales se ha dado mucha importancia a la adquisición de referentes verbales ya que el niño necesita conocer qué significa cada elemento e interiorizarlo para poder procesarlo y, así, posteriormente ser capaz de leer y escribir correctamente.

La última parte del proyecto de intervención es la **fase de evaluación**, en que se evalúan los conocimientos adquiridos del alumno y se comprueba si se han logrado los objetivos planteados. Además, también se evalúa el proyecto de intervención a nivel general. Hay que destacar que la evaluación no sólo es exclusiva del final del proyecto y que existe una evaluación inicial o diagnóstica y otra evaluación continua o de proceso, las cuales nos ayudan a hacer un seguimiento y a modificar aspectos que vayan surgiendo, de una forma más flexible y a modo de aprendizaje continuado.

## Actividades de lectoescritura

Las actividades están elaboradas siguiendo la metodología ya descrita y procurando resultar lo más sencillas, prácticas y lúdicas posible al alumno. Para trabajar cada letra, el alumno tiene un cuaderno de fichas donde, por cada letra, se sigue la misma estructura de actividades<sup>6</sup>. Por ejemplo, con la letra “p” las fichas serían las siguientes:

### Ficha 1:

- Primer ejercicio: Leer y rodear la letra “p” de un conjunto de letras, sílabas y palabras.
- Segundo ejercicio: Escribir palabras que tengan la letra “p”.
- Tercer ejercicio: Escuchar el sonido de la letra “p” mientras la profesora lee un pequeño texto que hay escrito e ir rodeándola. Luego, hacer un dibujo de una palabra que se haya escuchado que tenga la letra “p”.

### Ficha 2:

- Primer ejercicio: Rodear “pa” de color rojo; “pe” de verde; “pi” de azul; “po” de negro y “pu” de amarillo, de un conjunto de sílabas.
- Segundo ejercicio: Relacionar cinco dibujos con sus palabras (que empiezan o la letra “p”).
- Tercer ejercicio: Recortar ocho dibujos y pegarlos debajo de la palabra correspondiente, las cuales empiezan por la letra “p”.

### Ficha 3:

- Primer ejercicio: rodear, de entre cuatro palabras, la que refleje el dibujo que hay a su lado.
- Segundo ejercicio: Buscar la palabra que es igual a la que está en negrita.
- Tercer ejercicio: Dictado de palabras que empiecen por la letra “p”.

### Ficha 4:

- Primer ejercicio: Escribir las palabras debajo de su dibujo.
- Segundo ejercicio: Rodear la palabra, de un conjunto, que represente el dibujo que hay encima.

---

<sup>6</sup> En los anexos 8.4 y 8.6 encontraréis ejemplos de estas fichas, de actividades para trabajar la inclusión y las tradiciones y otras actividades complementarias.

### **Ficha 5:**

- Primer ejercicio: Leer un conjunto de palabras y monosílabos con la letra “p”.
- Segundo ejercicio: Dictado de palabras con la letra “p”.

Normalmente se dedica de una a dos semanas por cada letra. Pero, además, también se realizan otras fichas complementarias para profundizar cuando se comprueba que el alumno necesita hacer más práctica, antes de pasar a la siguiente letra.

El alumno también dispone de una libreta donde realiza otras actividades, como grafomotricidad y dibujo, identificación de las vocales y discriminación de su sonido, adquisición de vocabulario (colores, números, partes del cuerpo, días de la semana, etc.).

Además, cuando se trabaja en el aula pequeña, junto con otros niños que presentan necesidades educativas especiales en lectoescritura, se utiliza el juego, a partir de actividades con tarjetas y se fomenta el habla haciendo preguntas a los niños/as, de manera que se varían las actividades y se fomenta la participación y un aprendizaje más lúdico.

## **5.5. COORDINACIÓN CON OTROS AGENTES EDUCATIVOS**

Una buena coordinación con el profesorado del centro y, sobretodo, entre la psicopedagoga, la tutora y la familia del alumno ha resultado fundamental para el caso, ya que toda la información que se pueda ir adquiriendo por las diversas partes ha facilitado y potenciado el proceso de aprendizaje del niño.

También nos hemos coordinado con una profesional del EAP (Equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica), la cual acudía semanalmente para evaluar alumnos de forma conjunta con la psicopedagoga, y también se realizaba un seguimiento del alumno.

## **5.6. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS Y SEGUIMIENTO**

Como ya hemos comentado anteriormente, tanto la evaluación como el seguimiento no son procesos exclusivos del final de la intervención y sobre todo en estas edades tempranas resulta importante evaluar de forma constante. Además, no solamente se evalúa el resultado de las actividades sino también el procedimiento, la actuación del profesional y la evaluación del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, la evaluación nos permite obtener información sobre los conocimientos previos del alumno para que podamos organizar las actividades, así como de su proceso de aprendizaje y del grado en que va adquiriendo los progresos. Y es que el propio alumno también puede comprobar sus avances.

El seguimiento se realiza de forma individual y grupal, constante, en coordinación con la tutora del alumno y principalmente a través de una observación directa, ya que en los registros y pruebas de evaluación ya tenemos constancia escrita de los progresos y logros del alumno.

Entre los aspectos generales que se avalúan, destacan los siguientes:

- La progresiva asimilación de los contenidos propuestos.
- La adquisición de habilidades, capacidades y actitudes.
- El uso de recursos expresivos, el interés y la motivación para aprender.
- La adaptación de los contenidos y los procesos a la situación y al ritmo del alumno.
- La mejora de la acción docente y de la metodología utilizada.
- El ritmo de madurez y de desarrollo del aprendizaje del alumno.
- El proceso de desarrollo general del niño.
- La actuación del profesional y su relación con el alumno.
- La cantidad de estimulación que se ofrecen al alumno y su acción integral en el desarrollo.
- Las condiciones materiales y físicas del centro educativo.
- La relación con la familia como elemento educativo de gran valor.

La evaluación<sup>7</sup> se debe de realizar al inicio y al final del proyecto y a lo largo de este, para poder adaptarse a las necesidades del alumno y convirtiendo en más eficaz y flexible la práctica psicopedagógica.

#### **5.6.1. Evaluación inicial o diagnóstica**

Nos aporta información acerca de cómo se encuentra el alumno cuando llega al centro. Una **observación individual** es un instrumento importante ya que nos aporta mucha información, la cual podemos escribir en un **registro** individual sobre los conocimientos previos del alumno. También se ha utilizado una **prueba psicopedagógica de evaluación inicial**, una prueba estandarizada de la

---

<sup>7</sup> En los anexos 8.2, 8.3 y 8.6 podéis consultar las pautas de observación, las tablas de evaluación y seguimiento del proceso lectoescritor y el informe final del alumno.

Generalidad. Otra herramienta importante es la **entrevista con los padres** del niño, y podemos ir anotando todo lo que nos llame la atención a lo largo de esta.

Con toda la información obtenida, podemos realizar un **informe psicopedagógico inicial**, en el que se explican las necesidades educativas temporales que presenta el alumno y se justifica la intervención que se llevará a cabo.

### **5.6.2. Evaluación continua o de proceso**

Nos indica los **procesos** y las **dificultades** del alumno a medida que avanza la intervención, de forma que nos permite tener un control y adaptar y orientar la actividad psicopedagógica.

A partir de la **observación sistemática e individualizada** y la **anotación de datos** se ha ido evaluando la forma en que los alumnos asimilan su experiencia educativa. La información se ha anotado en **pautas de observación** sobre el proceso de adaptación a la escuela y sobre la psicomotricidad. También se sigue un **registro** para conocer en qué fase<sup>8</sup> del proceso lectoescritor se encuentra el alumno.

### **5.6.3. Evaluación final**

Se realiza al final del curso y nos da información sobre las capacidades logradas por el niño al final del período. Se utilizan **pautas de observación** de hábitos; actitudes; del lenguaje y de manipulación. También se utiliza una **tabla de evaluación** sobre el proceso de lectura y de escritura logrado. A partir de esta información podemos elaborar un **informe** detallado que explica la situación del alumno y se dan orientaciones para adaptar los posteriores períodos educativos al nivel que se ha logrado.

---

<sup>8</sup> Las etapas se han explicado anteriormente en el apartado de metodología, y en el anexo 8.3 podéis encontrar los registros.



## **6. CONCLUSIONES**

La elaboración de este trabajo nos ha llevado a plantearnos una serie de reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, las cuales dividiremos en los tres apartados siguientes: conclusiones generales, limitaciones encontradas y líneas de investigación futuras.

### **6.1. CONCLUSIONES GENERALES**

Después de terminar este trabajo, destacaremos un seguido de cuestiones que nos han ido surgiendo a lo largo de éste. En primer lugar, hemos podido comprobar que la intervención realizada ha logrado el objetivo principal, ya que el alumno ha adquirido un buen nivel de alfabetización en el medio año que lleva en la escuela. Así, desde su llegada, a finales de noviembre, hasta final de curso, en junio, el niño ha pasado de no poder hablar ni comprender la lengua del centro a integrarse en éste y a leer y escribir letras y palabras cortas. Debido a este avance en un período de tiempo corto consideramos que la intervención ha resultado correcta y nos sentimos satisfechos. Creemos que el progreso también ha sido propiciado por el contexto de inmersión lingüística y el hecho de que el niño estuviese en una edad idónea de desarrollo para adquirir las competencias comunicativas.

Hay que destacar que el principio fue el período más difícil ya que teníamos que evaluar y diseñar una intervención lo más individualizada y detallada posible y, aunque el objetivo principal de la propuesta fuese la adquisición de la lectoescritura, no podíamos olvidarnos de trabajar los aspectos socio-emocionales del niño.

Así, tuvimos que tener muy presentes todos estos aspectos y priorizar las emociones que el niño pudiera estar sintiendo respecto al cambio de estilo de vida, la posible “etiqueta” de ser diferente entre sus compañeros/as de clase y los sentimientos que pudieran surgir de inadaptación, soledad, tristeza, melancolía, miedo, incompreensión, desconfianza, inseguridad, etc. Además, debíamos tener en cuenta que un mal estado emocional repercutiría en sus aprendizajes, de modo que procuramos crear un clima afectivo, de comprensión y seguridad para que se relajara. No obstante, lo que nos pasó fue que quisimos protegerle tanto que no pensamos que a nivel cognitivo y emocional el niño acabaría dependiendo demasiado de nosotros (hacía continuas llamadas de atención, pedía ayuda porque decía que no sabía hacerlo,...) así que posteriormente tuvimos que ayudarlo a

desarrollar hábitos de autonomía y responsabilidad. Este nivel de dependencia también fue disminuyendo a medida que el niño adquiría un mayor dominio de la lectoescritura, con lo cual iba ganando confianza en sí mismo.

A final de curso, hemos comprobado que el alumno ha sido más eficiente en la lectura que en la escritura, lo cual no nos sorprende ya el primero implica decodificar y el segundo codificar, resultando ser más difícil de dominar. En cuanto al proceso de alfabetización inicial, basándonos en los niveles explicados, el niño ha logrado los tres primeros niveles, terminando en un nivel silábico-alfabético.

En cuanto a esto, mencionaremos una crítica que se acostumbra a hacer que dice que en la lectura desde el principio se permite al niño/a que hable como sabe o puede, mientras se dialoga para que vaya avanzando y mejore; en la escritura, en cambio, se empeña en primer lugar en explicar y dominar los elementos técnicos a partir de realizar multitud de ejercicios y, posteriormente, incorporar las ideas (Díaz, 2007). Desde esta perspectiva, los alumnos/as inmigrantes están en una posición de desventaja y de riesgo de marginación.

No obstante, lo que nosotros hemos intentado es partir de enfoques comunicativos para que el niño desde el comienzo escriba, aunque a penas conozca las letras (considerando los primeros garabatos i dibujos como su forma de escritura inicial). Así, a través de su uso en contextos significativos se irán introduciendo mejoras para adquirir los conocimientos alfabéticos convencionales hasta que, finalmente, se conviertan en lectores y escritores autónomos/as.

Por tanto, como educadores/as debemos tener en cuenta la relación entre las emociones, las actitudes y los comportamientos y crear un ambiente educativo lo más comunicativo posible y desde la afectividad, respetando las individualidades de cada alumno e favoreciendo sus potencialidades. En cuanto a la adquisición de la lectoescritura, el objetivo no se debe centrar en que el niño/a hable únicamente, sino en crear situaciones que estimulen el lenguaje en torno a temas organizados que les resulten atractivos y les generen de interés.

Acerca de la metodología, creemos que aunque la utilizada para enseñar la lectoescritura no haya variado demasiado en los últimos años en cuanto a usar un enfoque analítico, sintético o global, por ejemplo, en lo que sí se ha evolucionado es en el en la forma de llevar a cabo las actividades en las aulas, ya que no resultan tan

repetitivas, son más motivadoras e intentan adaptarse a todas las necesidades. Además, gracias a la evolución de internet y de las tecnologías de la comunicación, los centros pueden compartir muchos materiales curriculares que ellos mismos elaboran, la cual cosa resulta muy enriquecedora y antes era muy difícil de realizar.

Otro aspecto importante en que se ha ido avanzando es la visión que se tiene de las necesidades educativas especiales; se ha dejado de tratar a este alumnado de raro y de marginarlo y cada vez más se está luchando para su inclusión, ayudándoles en su aprendizaje y normalizando cada situación.

Finalmente, esperamos haber podido transmitir la importancia de saber leer y escribir para la integración a una sociedad tan codificada como la nuestra, en la cual el analfabetismo tiene un alto riesgo de marginación. Si bien siguen existiendo desacuerdos, como la edad óptima de aprendizaje de la alfabetización, o acerca de si es mejor aprender la lectoescritura utilizando el teclado en vez de la mano, nosotros hemos querido explicar, antes de detallar la intervención, distintos enfoques y teorías generales acerca del aprendizaje, ya que consideremos que son los fundamentos básicos que todo profesor/a o especialista debería tener presente en sus prácticas educativas y a partir de los cuales podemos elegir distintas estrategias efectivas.

## **6.2. LIMITACIONES ENCONTRADAS**

Una limitación de la intervención que hemos realizado tiene que ver con la temporalización, ya que desde la llegada del alumno al centro hasta final de curso transcurrieron seis meses, en los cuales el alumno hizo una gran evolución pero creemos que disponiendo de más tiempo aún hubiéramos podido avanzar más en su alfabetización (por ejemplo, llegar hasta la última etapa alfabética). Aun así, en el informe final ya establecimos seguimientos y medidas de atención para el próximo curso, teniendo en cuenta que después de los tres meses de verano el alumno puede hacer una regresión y por lo cual se tendrá que volver a trabajar la lectoescritura desde etapas anteriores a la lograda. Así, tendremos que esperar hasta el próximo curso para seguir trabajando y esperar que la familia siga potenciando la alfabetización durante este tiempo.

Otra limitación para el trabajo en sí es el hecho de basar los resultados de intervención en un único caso, ya que no podemos generalizarlo con seguridad a

otras situaciones similares de niños/as recién llegados/as, por ejemplo. Aun así, hemos podido ver, dentro de la intervención grupal, como el resto de alumnado adquiría y trabajaba en distintas etapas del proceso lectoescritor, con lo cual hemos podido comparar avances, resultados e ir modificando las actividades para cada alumno/a. Además, tampoco es el objetivo del trabajo realizar un estudio generalizable sino más bien aplicar los conocimientos teóricos en un caso concreto.

Otra cuestión tiene que ver con aspectos de metodología que, personalmente, quizás habría modificado si no hubiese trabajado como practicante. Por ejemplo, pienso que quizás hubiera establecido otros horarios para las sesiones, o que hubiera utilizado otros instrumentos para la evaluación como, por ejemplo, la prueba Peabody de vocabulario, la prueba fonológica de Bosch o bien la parte de desarrollo lingüístico del inventario de Battelle. En relación con las actividades, quizás habría potenciado el uso de la pizarra dinámica también, pero también es cierto que he aprendido mucho más siguiendo la metodología de la psicopedagoga en cuanto a conocimientos y modelos teóricos y, sobretodo, en observación y práctica.

Por otra parte, queremos destacar la necesidad de una formación más completa en los profesores/as tanto de educación primaria como de infantil acerca de los procesos de adquisición del lenguaje ya que muchos de ellos/as desconocía las distintas etapas por las que los niños, ya sean inmigrantes o no, adquieren la alfabetización y esto puede ocasionar errores. Por ejemplo, se puede considerar que un alumno/a no sabe escribir cuando lo que sucede es que se encuentra en una etapa anterior del proceso, con lo cual se podría transmitir preocupación al niño/a y terminando generándole un bloqueo emocional. Esto también se puede evitar a partir de una buena coordinación y trabajo en equipo con la psicopedagoga o profesional del centro, con la cual se pueda compartir y resolver dudas y generar soluciones eficientes.

Otra limitación importante que se tuvo que tener en cuenta fue el analfabetismo de la madre del niño ya que con ella no podíamos establecer una buena comunicación y el padre se convirtió en una figura muy importante, tanto como agente intermediario entre la escuela y la familia como para ayudar al aprendizaje de la alfabetización de su hijo desde el hogar. Además, factores como las diferencias culturales y el nivel socio-económico se tuvieron que tener en cuenta a lo largo de la intervención.

En relación con esto, consideramos que aún es necesario poder disponer, al menos, de diccionarios bilingües de calidad para idiomas como el fula, en este caso, con los que realmente podemos comunicarnos de forma más eficaz. Además, se necesita disponer de mucha más información sobre todas estas lenguas extranjeras para así realizar adaptaciones e intervenciones de más calidad; por ejemplo, que tengan en cuenta aspectos de gramática, semántica, sintaxis y morfología del idioma del alumno/a recién llegado.

### 6.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Aunque se ha avanzado mucho, todavía siguen existiendo muchos retos y se hace necesario seguir investigando en todo lo que se relacione con los aspectos lingüísticos. En relación a lo que acabamos de comentar en el punto anterior, a continuación compartimos una cita de Sánchez (2003) que nos parece muy interesante para reflexionar sobre la propia práctica educativa y de si en realidad lo que estamos haciendo se parece más al aprendizaje de una segunda lengua que a una adquisición de la alfabetización:

La alfabetización es un concepto que alude al aprendizaje de las técnicas instrumentales (reduciendo el concepto a su mínima expresión) en la lengua materna del alumno, es decir, la lengua que el alumno habla, usa y comprende. Pero no es sólo eso, la alfabetización también alude a la capacidad de decodificar el mundo que nos rodea. El alumno adulto que habla tamazight como primera lengua se encuentra inmerso en un mundo que necesita "decodificar" y esos códigos que necesita conocer están escritos en castellano. La necesidad del dominio del castellano, por lo tanto, es obvia.

Pero... ¿podemos llamar alfabetización al proceso que se hace con una persona a la que se pretende enseñar una lengua que no habla? (...) Este alumnado ¿se está alfabetizando o está aprendiendo un segundo idioma? Creo que la respuesta es fácil: si se alfabetizaran lo harían en su propia lengua, en tamazigh. El aprendizaje que están haciendo del castellano es el de un segundo idioma.

Otra pregunta sería pertinente: ¿Hasta qué punto domina el hablante de tamazigh su propia lengua para que le sirva de soporte al aprendizaje de una segunda?

Si se sigue hablando de "planes de alfabetización", si todas las instituciones organizan cursos de "alfabetización"... lo que se hace es tratar de alfabetizar a personas tamazighohablantes de la misma forma en que se haría con personas castellano hablantes. A estas alturas, quizá más de uno se esté preguntando si es rentable tanto esfuerzo cuando lo que más conviene a los imazighen melillenses es aprender muy bien el español y sólo el español, ya que eso le deparará mejor trabajo y mejor nivel económico y que cuanto menos utilice su lengua materna menos obstáculos tendrá para aprender la nueva. A los que argumenten esto les diría que se hicieran la siguiente pregunta:

¿Queremos una diversidad enriquecedora en nuestra escuela y en nuestra sociedad, que reconozca el valor de la lengua y cultura de casi la mitad de los melillenses o queremos un proceso de asimilación y aculturación?

Si queremos lo primero... ¿estamos seguros de no estar trabajando para lo segundo?

(Sánchez, 2003, pp. 197-199)

Así, todo esto se podría aplicar en el idioma fula de nuestro alumno por lo que, en primer lugar, podríamos encaminar nuestras líneas de investigación futuras a conocer la lengua de esta tribu para así crear una metodología que tenga mucho más presente las relaciones entre este idioma y el nuestro y facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas que lleguen al centro educativo. Además, se trata de una cuestión importante debido al aumento progresivo en el número de inmigrantes.

También podríamos buscar bibliografía sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua para, posteriormente, compararlos con los explicados en este trabajo sobre la adquisición y el dominio de la lectoescritura. Así, podríamos extraer conclusiones y aplicarlas en intervenciones posteriores.

Una otra cuestión en que podríamos investigar sería la aplicación correcta de las tecnologías de la comunicación para mejorar la adquisición de la lectoescritura, para un uso más lúdico y planificado a partir de crear software de calidad.

También sería interesante conocer cómo desarrollar pruebas psicopedagógicas más adaptadas al nivel en que normalmente llegan al centro educativo alumnos extranjeros que no conocen el idioma ya que, en muchos casos, los profesionales tienen que adaptarlas.

Debido a la importancia de la coordinación con la familia y del trabajo desde el hogar para seguir potenciando los conocimientos aprendidos en la escuela, resultaría muy beneficioso disponer de medidas para facilitar la comunicación (en caso que los padres también sean analfabetos o no dominen el idioma), estrategias para facilitar su integración social y programas de inmersión lingüística que no sean exclusivos del centro educativo. Todo esto, con el objetivo de facilitar un entorno general de aprendizaje y seguridad que beneficie a los niños y niñas y que respete su cultura. Y es que la adquisición de la lectoescritura no es una responsabilidad exclusiva de la escuela, y tanto las familias, la comunidad y los profesionales de la salud tienen un papel importante en la creación de materiales que la faciliten y la promuevan, alentando a los niños y niñas hacia su exploración (Centre for Community Child Health, 2008).

“El otro es igual en dignidad de derechos, sea de donde sea, hable como hable, venga de donde venga”

(Francesc Carbonell, 2006).

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvo, M. Carme, Díez, A.M., Estébanez, A. (1994). *Grafomotricitat 2. León*: Evergráficas.

Castells, M., Farrés, M., Font, J., Vilaró, S. (1996). *Material seqüenciat de lectura l'Estel (2ª edición)* (Vol. 1-6). Vic: Eumo.

Centre for Community Child Health (2008). Literacy in Early Childhood. *Policy Brief*, 1 (13), 1-4. Recuperado de  
file:///C:/Users/Usuari/Downloads/PB13\_Literacy\_EarlyChildhood.pdf

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (1996). *Lectura i escriptura educació infantil*. Barcelona: Edebé.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (1996). *Llibre guia Llimona: Educació Infantil*. Barcelona: Edebé.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (1996). *Llimona, tercer trimestre: educació infantil*. Barcelona: Edebé.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (1997). *La lluna i les lletres*. Barcelona: Edebé.

Díaz, M. (2007). Atención a las dificultades en la alfabetización inicial de la población inmigrante en el primer ciclo de educación primaria. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 39-69. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565486>

Escola Castell de Farners (2015). *L'escola*. Recuperado el 2 de junio de 2015 de <https://sites.google.com/site/escolacastelldefarners/home/dades-del-centre-1>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2015). *Programa d'Intervenció Individualitzada*. Recuperado el 9 de junio de 2015 de [Rhttp://es.calameo.com/read/0001434706bd7023123d8](http://es.calameo.com/read/0001434706bd7023123d8)

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015). *Avaluació de l'alumnat de l'aula d'acollida a Primària, curs 2014-2015*. Recuperado el 6 de junio de 2015 de <http://www.xtec.cat/web/projectes/alumnatnou/avaluacio/acollida/>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 28 de noviembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 9 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.

Lopez, E., Cuaspué, F., Mesa, M., Córdoba, M., Elisabeth, R., Imbacuan, R. (2015). *Grupo eclecticismo y pedagogía activa: Paradigma ecléctico*. Recuperado el 3 de junio de 2015 de <http://eclecticismo-pedagogiaactiva.wikispaces.com/Paradigma+Eclectico>

Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

Maruny, Ll., Ministrall, M., Miralles, M. (1993). *Escribir y leer: Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Barcelona: Edelvives.



Montealegre, R., Adriana, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de Psicología* 9(1), 25-40. Recuperado el 4 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

Nación de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Cultura*. Recuperado el 4 de junio de 2015 de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>

Perfetti, C., y Marron, M. (1998). Learning to read: Literacy acquisition by children and adults. *Advances in adult literacy research and development*, 1, 1-43. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Learning%20to%20read,%20literacy%20acq%20by%20children%20and%20adults-%20Marron.pdf>

Real Academia Española. (2005). *Diccionario del estudiante*. Barcelona: Santillana.

Ruiz, H. (2015). *Monografías: Eclecticismo y psicoterapia*. Recuperado el 3 de junio de 2015 de <http://www.monografias.com/trabajos89/eclecticismo-y-psicoterapia/eclecticismo-y-psicoterapia6.shtml>

Sánchez, E. (2000). *Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Editorial UOC.

Sánchez, M. (2003). Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight. *Revista Aldaba*, 5 (29), 189-235.

Silva, P. (2006). *Manual para la evaluación de la lectoescritura*. Recuperado el 6 de junio de 2015 de <http://www.aulapt.org/2014/09/14/manual-para-la-evaluacion-de-la-lectoescritura/>

## 8. ANEXOS

### 8.1. FICHA DE DATOS PERSONALES DEL ALUMNO

A continuación presentamos la ficha de datos personales del alumno al que le hemos realizado la intervención, adaptada del Departament de la Generalitat de Catalunya (1996):

#### FICHA DEL ALUMNO

Nombre del alumno/a: .....

Apellidos: .....

Fecha de nacimiento: ..... Lugar: .....

Domicilio: .....

Teléfono/móvil: ..... Teléfono de urgencia: .....

Observaciones: .....

Nombre de la madre/tutora: ..... Edad: .....

Estudios: ..... Profesión: ..... Tel.: .....

Nombre del padre/tutor: ..... Edad: .....

Estudios: ..... Profesión: ..... Tel.: .....

Número de hermanos/as: ..... Lugar que ocupa entre ellos: .....

Personas que viven en casa: .....

Lengua hablada a casa con el niño/a: .....

Responsable en caso de ausencia de los padres: .....

Situación familiar:

- ☐ Vive con su padre y su madre
- ☐ Vive con su padre
- ☐ Vive con su madre
- ☐ Otras situaciones: .....

Observaciones: .....

Fecha de ingreso a la Escuela Infantil: .....

#### Aspectos sanitarios

Enfermedades propias de la edad: .....

Vacunas: .....

Enfermedades crónicas: .....

Operaciones: .....

Visión: .....

Audición: .....

Alergias: .....  
Pies: .....  
Otros: .....

### **Hábitos**

#### *Control de esfínteres*

Diurno: ..... Nocturno: .....

#### *Dormida:*

Horario: ..... Alteraciones del sueño: .....

☐ Habitación individual ☐ Habitación compartida: .....

#### *Alimentación*

Sólido o triturado: .....

#### *Autonomía para realizar distintas acciones*

Comer: ..... Desnudarse: .....

Vestirse: ..... Rentarse: .....

#### *Orden*

Colaboración en casa: .....

Orden personal: .....

### **Datos de psicomotricidad**

Edad en la que empezó a caminar: .....

Parte del cuerpo dominante: ☐ Derecha ☐ Izquierda

Problemas motrices: .....

### **Datos lingüísticos**

Edad en la que empezó a pronunciar sus primeras palabras: .....

Lengua que utilizan los adultos para dirigirse al niño/a: .....

Problemas lingüísticos: .....

### **Actividades habituales en casa**

Compañeros de juego: .....

Juguetes preferidos: .....

Actitud hacia la televisión y número de horas que el niño/a se pasa mirándola: .....

Otras actividades que realiza: .....

Comportamiento del niño en casa: .....

### Relaciones personales

Padres: .....

Hermanos: .....

Otros adultos:.....

Otros niños/as: .....

### Historial académico

Edad (en años y meses)	Centro	Adaptación

#### *Relación familia-escuela*

Expectativas de la educación: .....

Actitud de los padres en la educación de sus hijos: .....

### Observaciones

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 8.2. PAUTAS DE OBSERVACIÓN UTILIZADAS

En este apartado podemos encontrar las distintas pautas de observación que hemos utilizado en la evaluación continua y final del alumno.

### 8.2.1. PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO/A EN LA ESCUELA	
Nombre:	<b>Escala de valoración:</b> Siempre Cuasi siempre A veces Nunca
Nivel escolar:	
Escuela:	

Comportamiento, actitud y hábitos	Siempre	Cuasi siempre	A veces	Nunca
<b>Adaptación al horario</b>				
Es puntual en llegar a la escuela				
Asiste en clase con regularidad				
<b>Aspectos sanitarios</b>				
Ha adquirido el control de los esfínteres				
Tiene vómitos				
<b>Actitud general</b>				
Llora durante el día				
Llora solamente en entrar				
Se aferra a sus cosas				
Es muy introvertido/a				
Se muestra triste				
Se muestra ansioso e inquieto/a				
Se muestra tímido y retraído				
Se muestra agresivo/a				
Está alegre				
Está tranquilo/a				
Es participativo y activo/a				
Se muestra respetuoso y responsable				
Es sincero/a				
Se muestra tolerante				
<b>Actitud con los compañeros/as</b>				
Es sociable y colaborador/a				
Es buscado por sus amigos/as				
Siempre está solo				
Se muestra dominante				
Se deja dominar				
Molesta a sus compañeros				
Reacciona con agresividad				
<b>Actitud de sus compañeros/as hacia él</b>				
Le aprecian				
Le esquivan				
Se ríen de él/ella				
Lo sobreprotegen				
<b>Actitud con el profesor/a</b>				
Se aferra al profesor/a				

Se muestra tímido y reservado/a				
Le explica sus cosas				
Procura captar siempre su atención				
Se muestra dependiente				
<b>En las actividades de aprendizaje</b>				
Muestra intención e interés				
Se distrae con facilidad				
Se esfuerza para aprender				
Participa activamente				
Sabe escuchar a los demás				
Colabora en las actividades de grupo				
<b>En las tareas individuales</b>				
Trabaja bien y con regularidad				
Es limpio y ordenado				
Trabaja demasiado deprisa				
Pide ayuda cuando la necesita				
Se muestra responsable en su trabajo				
<b>En el juego</b>				
Se divierte con el juego libre				
Participa en los juegos organizados				
Prefiere los juegos tranquilos				
Sigue las normas del juego				
<b>Actitud con el material escolar</b>				
Es ordenado y limpio				
Respeto el material				
Limpia y ordena el material utilizado				
<b>Hábitos</b>				
Saluda y se despide				
Sabe ponerse la bata sin ayuda				
Pide las cosas correctamente				
Escucha los demás				
Comparte sus cosas				
Colabora desinteresadamente				
Se limpia él solo/a				
Ordena sus cosas				
Se lava las manos antes de comer				

Adaptado de Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LA PSICOEMOTRICIDAD	
Nombre:	<b>Escala de valoración:</b>  Marcar: SÍ NO
Nivel escolar:	
Escuela:	

Posturas y aspectos observables	SÍ	NO
<b>Lateralidad</b>		
Tiene la lateralidad definida		
<i>Mano:</i>		
- Derecha		
- Izquierda		
<i>Pie:</i>		
- Derecho		
- Izquierdo		
Los utiliza indistintamente		
Tiene lateralidad cruzada		
No se ha definido		
<b>Postura de pie</b>		
Posición correcta en caminar		
Camina apoyándose con la punta del pie		
Camina con los pies hacia fuera		
Camina con los pies hacia adentro		
<b>Postura sentado</b>		
Posición correcta		
Acerca mucho la cabeza al papel		
Pliega demasiado la espalda		
<b>Desplazamientos</b>		
Mantiene el equilibrio caminando sobre los talones		
Camina de lado		
Camina hacia atrás		
Camina de puntillas		
Salta obstáculos		
Mantiene el equilibrio con los pies juntos		
Salta con los pies juntos		
Sabe caminar a pata coja:		
- Con el derecho		
- Con el izquierdo		
Corre con seguridad		
Sabe reptar		
Sabe hacer volteretas		
Sabe rodar por tierra		
Sabe ponerse de cuclillas		
Camina a cuatro patas		
Sube y baja las escaleras ágilmente		
Es capaz de seguir una línea dibujada en el suelo		

Adaptado de Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996.

**8.2.2. PARA LA EVALUACIÓN FINAL**

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE HÁBITOS	
Nombre:	<b>Escala de valoración:</b> Siempre Cuasi siempre A veces Nunca
Nivel escolar:	
Escuela:	

Hábitos	Siempre	Cuasi siempre	A veces	Nunca
<b>De relación</b>				
Conoce y utiliza el nombre de sus compañeros/as				
Colabora espontáneamente en las tareas				
Ayuda a los compañeros/as				
Protege los que son más pequeños que él/ella				
Comparte las pertinencias con los compañeros				
Respeto objetos, animales y plantas				
Respeto los compañeros y los profesores				
Utiliza las formas de relación social: saludar, despedirse, agradecer, disculparse,...				
Recoge y guarda el material cuando finaliza una actividad				
Escucha a los otros				
Participa en diálogos				
Muestra iniciativa de trabajo				
Escucha los compañeros con atención				
<b>En vestirse</b>				
Se quita correctamente las prendas de vestir (la bata, el abrigo,...)				
Se abrocha y desabrocha los botones y las cremalleras				
Distingue el derecho y el revés de la ropa y la parte de delante y la de atrás.				
Se viste bien sin ninguna vigilancia				
<b>A la hora de comer</b>				
Utiliza progresivamente: cuchara, cuchillo, tenedor, vaso y servilleta				
Come sin ayuda				
No se levanta de la mesa hasta que no acaba de comer				
Ayuda a poner y quitar la mesa				
<b>Orden, higiene y limpieza personal</b>				
Ordena las prendas de vestir y tiene cura de ellas				
Es limpio durante las comidas				
Se limpia las manos antes y después de comer				
Es independiente en ir al baño				
Se lava la cara y los dientes sin ayuda				
Se peina				
<b>De desplazamiento</b>				
Sube y baja correctamente las escaleras				
Corre con seguridad y ligereza				
Salta con un pie y con los dos				
Camina sin topar con los otros				
Se orienta bien en lugares habituales				



<b>De trabajo</b>				
Mantiene una postura adecuada durante el trabajo				
Está atento a las explicaciones				
Termina la tarea que se le propone				
Presenta el trabajo limpio y ordenado				
Recoge el material utilizado				
Trabaja sin molestar los compañeros				
Comparte el material de trabajo				
Previene el material que tiene que utilizar				
Regula el ritmo de trabajo				
Utiliza el material adecuadamente				
Es prudente delante de posibles peligros que representan algunos materiales de trabajo				
Sigue correctamente las instrucciones				

Adaptado de Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE ACTITUDES	
Nombre:	<b>Escala de valoración:</b> Siempre Cuasi siempre A veces Nunca
Nivel escolar:	
Escuela:	

Actitudes	Siempre	Cuasi siempre	A veces	Nunca
Se relaciona con los compañeros/as de la clase				
Evita los compañeros y se aísla				
Es rechazado por los compañeros/as de la clase				
Acusa a los compañeros y se queja de ellos/as				
Se pelea con facilidad				
Se relaciona con niños y niñas mayores				
Juega solo				
Ayuda los compañeros/as				
Muestra iniciativa en el juego				
Acostumbra a dominar los otros en los juegos				
Se enfada con facilidad con sus compañeros/as				
Respeto los otros cuando trabajan				
Trabaja en silencio				
Se relaciona amistosamente con el profesor/a				
Explica al profesor/a lo que hace				
Respeto y obedece el profesor/a				
Se ofrece para colaborar				
Acepta las correcciones del profesor/a				
Le gusta llamar la atención del profesor/a				
Le gusta llamar la atención de los compañeros/as				
Participa activamente en los juegos				
Se deja conducir por los otros/as				
Acepta la derrota en los juegos				
Muestra interés por los trabajos				
Se esfuerza para superar las dificultades				

Adaptado de Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LENGUAJE	
Nombre:	<b>Escala de valoración:</b> Siempre Cuasi siempre A veces Nunca
Nivel escolar:	
Escuela:	

Lenguaje	Siempre	Cuasi siempre	A veces	Nunca
Sabe escuchar				
Ejecuta órdenes cada vez más complejas				
Pronuncia palabras adecuadamente				
Tiene dificultades con algún fonema en particular				
Adquiere el vocabulario con facilidad				
Su vocabulario activo y pasivo es amplio				
Estructura bien las frases				
Explica alguna experiencia familiar o personal				
Sabe dialogar				
Interpreta imágenes y escenas sencillas				
Recita correctamente poemas breves				
Simula hablar por teléfono				
Hace preguntas oportunas				
Interpreta correctamente los libros de imágenes				
Comprende las explicaciones				
Recuerda cuentos o narraciones				
Inventa y explica historias				
Reproduce onomatopeyas				
Da entonación adecuada a las frases				

Adaptado de Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE MANIPULACIÓN	
Nombre:	<b>Escala de valoración:</b> Fácilmente Con poca dificultad Con mucha dificultad No sabe
Nivel escolar:	
Escuela:	

Manipulación	Derecha	Izquierda	Ambidiestra	Sin definir
Mano dominante:				
	<b>Siempre</b>	<b>Cuasi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
<b>Habilidades motrices</b>				
Modelar plastilina				
Modelar fango				
Pellizcar				
Esquinzar				
Pinchar				
Recortar				
Doblar				
Enhebrar				
Anudar				
Abrochar				
Desabrochar				
Encajar piezas				
Construir				
Pegar				
<b>Preensión del instrumento</b>				
Lápiz				
Punzón				
Tijeras				
Pinceles				
<b>Presión del instrumento</b>				
Lápiz				
Punzón				
Tijeras				
Pinceles				

Adaptado de Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996.

### 8.3. TABLA DE LAS ETAPAS DEL PROCESO LECTOESCRITOR

A continuación presentamos la tabla que hemos utilizado para distinguir, de forma práctica, las distintas fases y etapas del proceso de adquisición de la lectoescritura, la cual se puede utilizar en la evaluación y seguimiento continuo del alumno. La segunda tabla sirve como instrumento de evaluación final de la expresión oral, la lectura y la escritura.

#### 8.3.1. PARA UTILIZAR EN EL SEGUIMIENTO DIARIO

PROCESO LECTOESCRITOR		
NIVEL PRE-SILÁBICO	<b>Grafismos primitivos, sin control de cantidad, unigráficos.</b>	Grafismos primitivos
		Escrituras unigráficas
		Escrituras sin control de cantidad
	<b>Escrituras fijas</b>	
	<b>Escritura diferenciada con predominio de grafías convencionales</b>	Repertorio fijo con cantidad variable
		Cantidad constante con repertorio fijo
		Cantidad variable con repertorio fijo parcial
		Cantidad constante con repertorio fijo parcial
		Cantidad constante con repertorio variable
		Cantidad variable con repertorio variable
	<b>Escrituras diferenciadas con valor sonoro (inicio)</b>	
NIVEL SILÁBICO	<b>Escrituras silábicas iniciales</b>	Sin predominio de Valor Sonoro Convencional (VSC)
		Con VSC en escritura sin correspondencia sonora
		Con VSC en escritura con correspondencia sonora
	<b>Escrituras silábicas con exigencias de cantidad</b>	Sin predominio de VSC
		Con predominio de VSC
	<b>Escrituras silábicas estrictas</b>	Sin predominio de VSC
		Con predominio de VSC
N. SILÁBICO - ALFABÉTICO		Sin predominio de VSC
		Con predominio de VSC
N. ALFABÉTICO		Sin predominio de VSC
		Con algunos errores en la utilización de los VSC
		Con predominio de VSC

Adaptado de Escola Castell de Farners (2015)

**8.3.2. PARA UTILIZAR EN LA EVALUACIÓN FINAL**

CATEGORIA	CRITERIO	Niv.	PARAMETRO
<b>EXPRESIÓN ORAL</b>	Capacidad de Expresión	A	Expresión limitada, utiliza palabras sueltas y no coordinadas. Omite partes del Enunciado
		B	Repertorio variado, estructura correctamente sus enunciados y mantiene una coherencia lineal en su lenguaje.
		C	Tiene una coherencia global. Integra un enunciado con otro, respeta turnos, realiza actos verbales y no verbales.
<b>LECTURA</b>	Proceso Evolutivo	A	Reconoce Lo escrito, pero no es capaz de leer. Reconoce que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
		B	Decodifica, deletrea, integra con sentido divergente (lectura lineal). Es decir que lee lo escrito pero no los elementos de una lectura por si solos.
		C	Lee e integra con sentido convergente
	Estrategias	A	No tiene estrategias de lectura
		B	Maneja solo algunas estrategias de lectura
		C	Maneja la mayor parte de las siguientes estrategias: a) Predicción b) Anticipación c) Comprensión literal d) Inferencia e) Autocorrección
<b>ESCRITURA</b>	Redacción	A	Escribe palabras o frases sueltas
		B	Escribe pequeños párrafos con coherencia lineal
		C	Escribe diferentes textos con coherencia global
	Segmentación	A	No hay segmentación, contaminación del texto
		B	Segmentación ocasional con algunas disociaciones y adiciones
		C	Maneja segmentación convencional
	Presilábico No Diferenciado	A	No distingue letra de dibujo, para el aun no dice nada sin dibujo
		B	Cada letra sigue la lógica del dibujo, cada una representa una palabra o un objeto
		C	Realiza agrupaciones de grafías, sin control alguno
		D	Realiza agrupaciones de letras, siempre en el mismo número, orden y las mismas letras
	Presilábico Diferenciado	A	Aparecen siempre las mismas letras en el mismo orden sin embargo aumenta algunas nuevas o disminuye las letras utilizadas
		B	Utiliza el mismo número de letras, mantiene por lo menos en todas las palabras dos letras constantes y varia el resto de letras junto con el orden de las mismas.
		C	Varía la cantidad de letras. Al mismo tiempo presenta por lo menos dos letras siempre en el mismo orden.
		D	Mantiene una cantidad constante de letras pero ya diferencia unas de otras a través de no repetir todas las letras.
		E	Varía cantidad y el tipo de grafía que utiliza así como su orden.
		F	Utiliza la letra con que inicia la palabra, o alguna letra que corresponde o pertenece a la primera sílaba.
	Silábico	A	En esta etapa se detecta mucho mejor en la lectura, las letras aun no corresponden directamente ni al número de letras, ni de sílabas. Cuando le lo hace silabeando.
		B	Hace corresponder a cada sílaba con una letra, sin embargo en los casos de palabras de una sola sílaba escribe más de una letra.
		C	Cada letra representa una sílaba y tiene una correspondencia directa con la letra que la representa. Es decir que dicha letra pertenece a la sílaba.
	Silábico Alfabético	A	Parte de la palabra está escrita con una correspondencia silábica y otra con una correspondencia alfabética. No necesariamente en el caso alfabético corresponden a la palabra.
	Alfabético	A	El niño hace corresponder una letra a cada letra de la palabra aunque en ocasiones sin su valor convencional.
		B	Escribe de modo convencional. Sin conocimiento de la ortografía y en el caso de las oraciones sin segmentación correcta.

Adaptado de Silva, 2006.

## 8.4. ACTIVIDADES REALIZADAS

### 8.4.1. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DE LA INTERVENCIÓN

NOM: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_



**LLEGEIX I ENCERCLA LA LLETRA P :**

A	P	E	OU	P	I	U
UI	A	O	P	AI	E	P
PA	UP	PI	PO	PE	OP	EP
POMA	MA	PI	SOL	SIS	POP	PABLO
PAPA	SAC	PEU	PA	NAS	CAP	PERE

**ESCRIU PARAULES AMB P:**

.....

.....

P-1

**ESCOLTA , ENCERCLA LA P, I DIBUIXA EL PUNXÓ:**

**EMBARBUSSAMENT**

EN PINXO VA DIR AL PANXO:

-VOLS QUE ET PUNXI AMB UN PUNXÓ?

I EN PANXO VA DIR AL PINXO:

-PUNXA'M, PERÒ A LA PANXA NO!



ENGANXA CADA DIBUIX AMB LA SEVA PARAULA:

POMA

POP

PAPA

PUNT

PEU

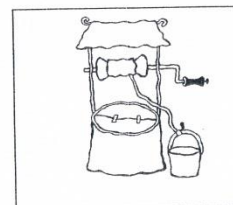
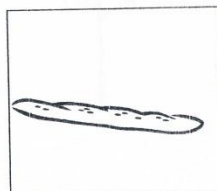
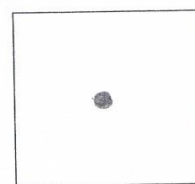
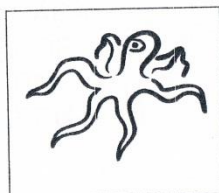
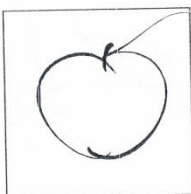
PA

PI


POU

NOM:

DATA:









**NOM:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_\_ 


**ENCERCLA PA (VERMELL), PE (VERD), PI (BLAU), PO (NEGRE), PU(GROC)**

PO	LE	EP	MA	SO	PA	LA
PA	PI	TI	PU	RO	PA	PI
UP	PE	AP	LA	OP	PO	TA
PA	PI	SI	NO	PE	IP	EP
PU	PO	EP	PI	PE	PA	PO





**ASSOCIA:**

PA	PEU	PI	POP	PUNT
				

P-2

**NOM:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_\_ 

**ENCERCLA ON DIU:**

	PAPA POP PI PEU		PAPA POP PI PEU
	PAPA POP PI PEU		PAPA POP PI PEU

P-3



**BUSCA LA QUE ÉS IGUAL QUE LA PARAULA EN NEGRETA:**

<b>PEU</b> POP PAPA PI	PAPA POP PI <b>PEU</b>	<b>PAPA</b> PEU POP PI	PAPA POP PI PEU
<b>POP</b> PAP PI PEU	PAPA POP PI PEU	PI PEU POP PAPA	PAPA POP PI PEU

**DICTAT**

.....







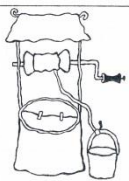


**NOM:**

**DATA:**








**ESCRIU AQUESTES PARAULES ALLÀ A ON TOCA:**

PI PAPA POP POMA PA POU COPA PUNT LUPA PEU

P-4

## ENCERCLA ON DIU:

				
PI PAPA PEU PA POMA	POM LUPA PEU PA POP	PI LUPA PEU POMA POP	POU PAPA PEU PA POP	LUPA PAPA PEU PA POMA

NOM:

DATA:



## LLEGEIX

JOSEP   PUNT   LUPA   PAPA   PA   POMA   PEU  
 POP   PI   PAPA   PAULA   PUNT   PERE   LUPA  
 PABLO   COPA   POU   PI   PEU   JOSEP   PAULA

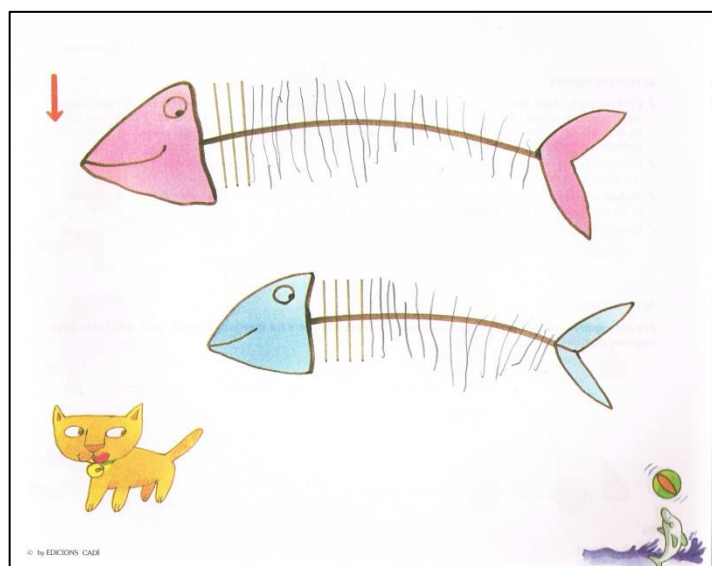
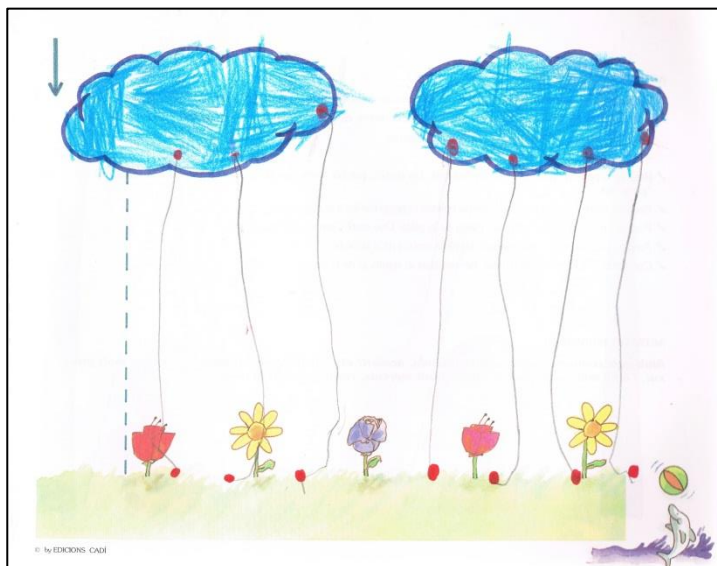
## DICTAT:

.....  
 .....  
 .....

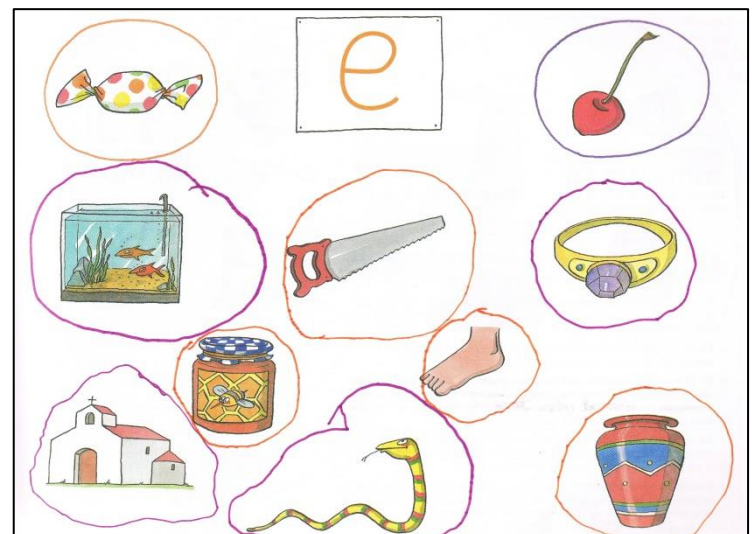
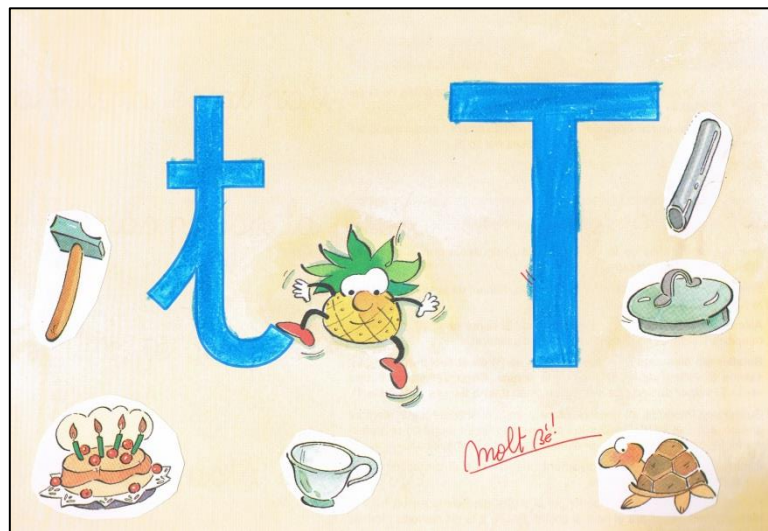
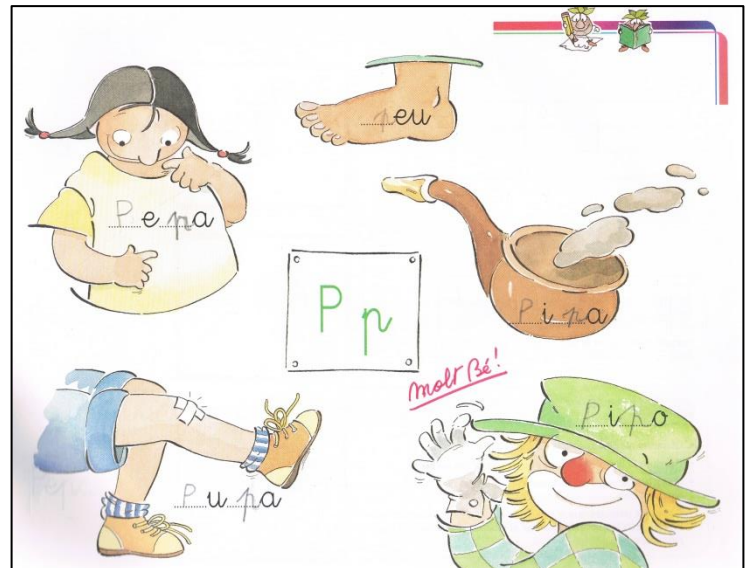
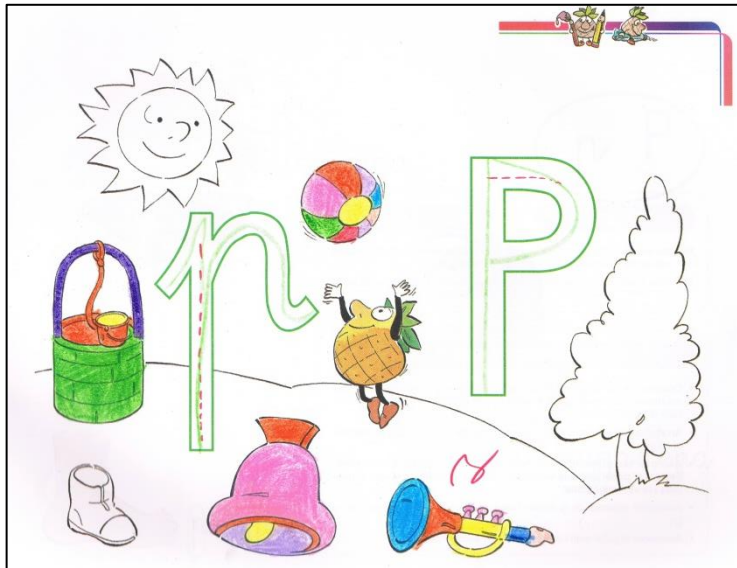
P-5

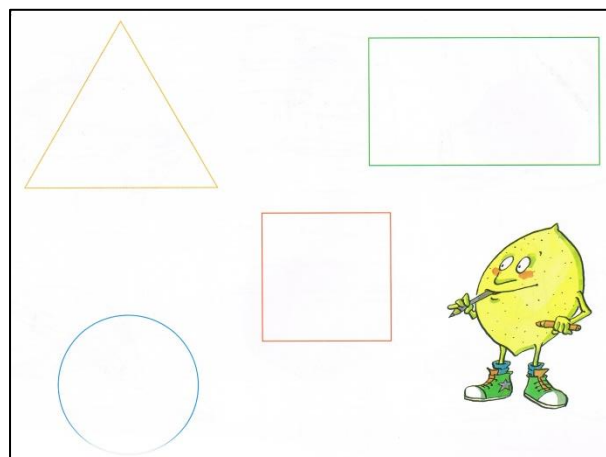
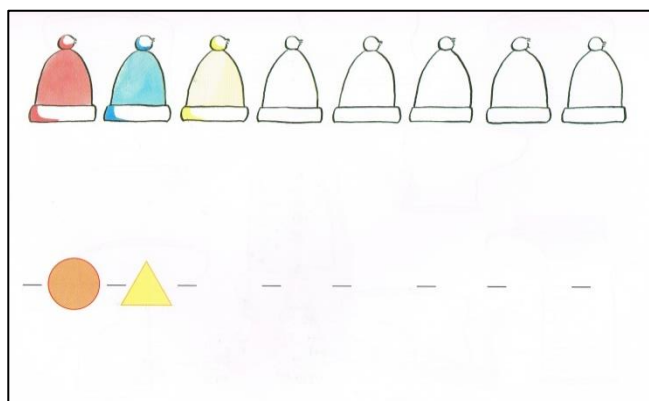
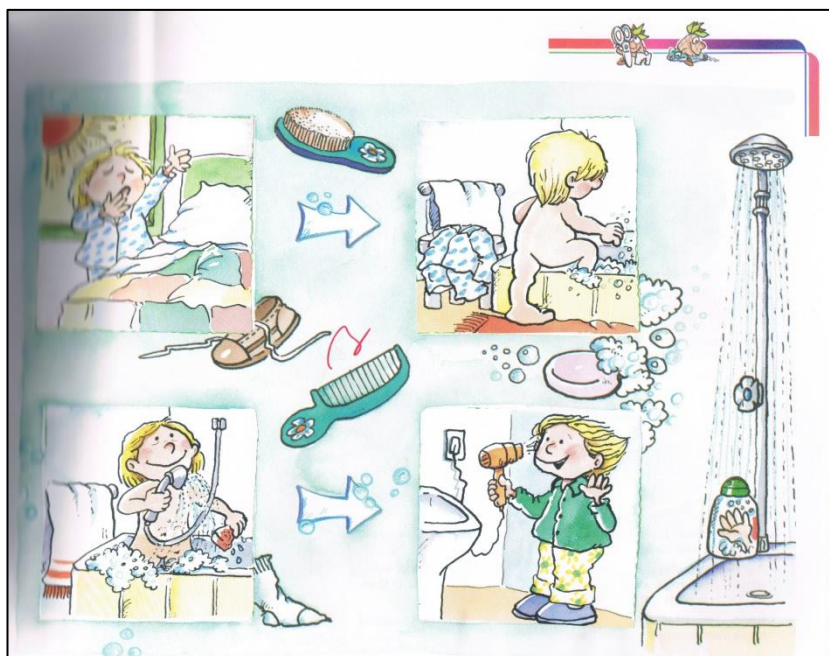
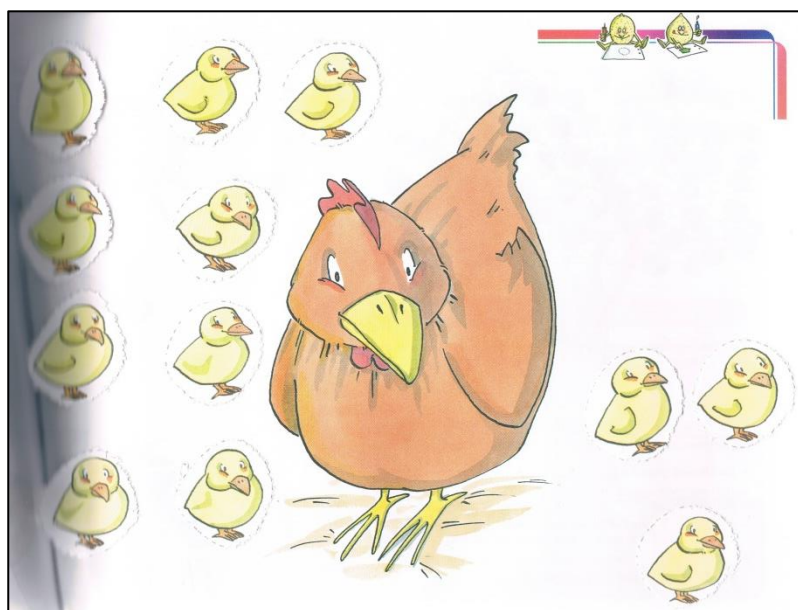
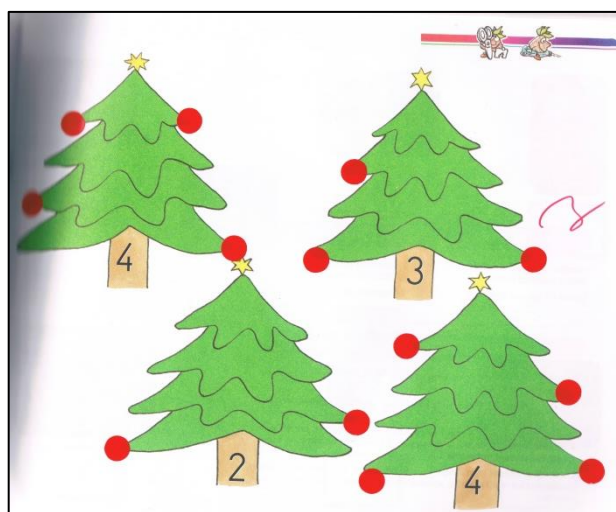
### 8.4.2. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE LA INTERVENCIÓN

Algunas de las actividades que se han utilizado de forma complementaria a las anteriores, para trabajar la grafomotricidad, la lectoescritura, la memoria y vocabulario, son las siguientes (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996, 1997):











### 8.4.3. ACTIVIDADES PARA APRENDER LA CULTURA Y TRADICIONES

En este apartado se adjuntan imágenes que han servido para trabajar las tradiciones y festividades de cada temporada, junto con todos los compañeros/as de clase, de forma que además se ha fomentado un clima de participación e inclusión para el alumno. También le ha resultado muy positivo hacer excursiones y visitas con toda la clase e iniciarse en las clases de natación de la escuela.

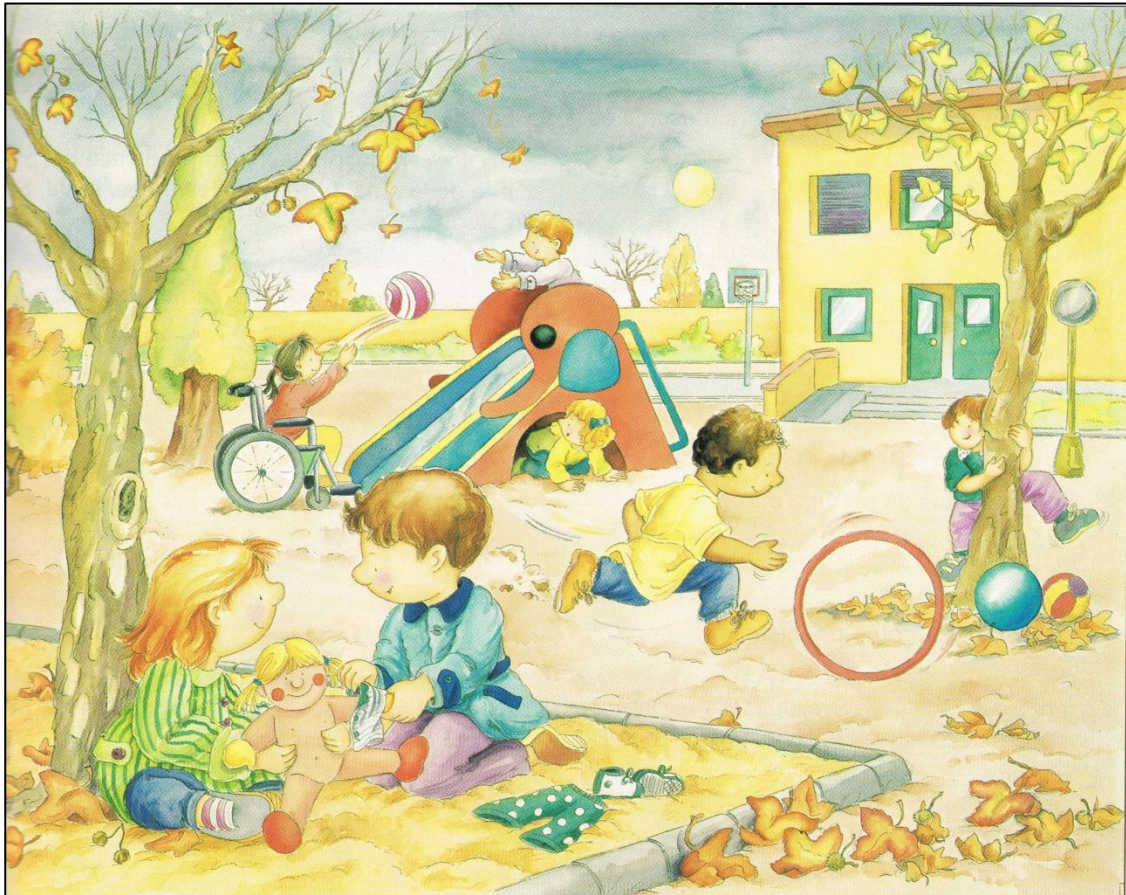
A modo de ejemplo, podemos ver en esta imagen de carnaval los aspectos que trabajamos. Así, en primer lugar, hablamos sobre qué es el carnaval y trabajamos vocabulario básico de esta festividad (los distintos disfraces, los globos, el confeti, la música, la comida etc.)

Apoyándonos con la imagen, trabajamos la discriminación auditiva de distintos sonidos de palabras, lo cual resulta muy beneficioso para el alumno, y también diferenciamos sílabas (monosílabas, bisílabas y trisílabas). También discriminamos los colores y los números cardinales. Por ejemplo, el número 3 (tres galletas; tres niños delante de la mesa, tres guirlandas azules) y el número 4 (cuatro alas de la niña que va disfrazada de abeja; cuatro objetos que cuelgan de una guirlanda...). Otra cuestión que trabajamos son situaciones y orientaciones en el espacio, a partir de los conceptos de dentro-fuera; más-menos; un lado-el otro lado o muchos-pocos. Destacan, por otra parte, las formas planas como el círculo, el cuadrado, el triángulo y el rectángulo.

Y, finalmente, involucramos al alumno intentando hacerle preguntas para que nos cuente si él se ha disfrazado alguna vez, si sabe de qué manera se pueden hacer disfraces, si le gustaría disfrazarse de alguna cosa este año, etc. (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996).















## 8.5. INFORME FINAL DEL ALUMNO

Nombre: .....

Fecha: .....

Curso: ..... Profesor/a: .....

Para completar el informe se marcarán con una cruz los aspectos destacados.

### Adaptación

- ☐ Se ha adaptado muy bien al ambiente escolar.
- ☐ Se ha adaptado progresivamente al ambiente escolar.
- ☐ Le ha costado adaptarse al ambiente escolar.
- ☐ Todavía no se ha adaptado al ambiente escolar.

Observaciones: .....

.....  
.....  
.....

### Hábitos

- ☐ Va adquiriendo los hábitos:
  - ☐ De limpieza y orden.
  - ☐ De relación con los compañeros y profesores.
- ☐ Le cuesta adquirir los hábitos:
  - ☐ De limpieza y orden.
  - ☐ De relación con los compañeros y profesores.
- ☐ Progresa en la adquisición de su autonomía personal.
- ☐ Le cuesta adquirir su autonomía personal.

Observaciones: .....

.....  
.....  
.....

### Actitud

#### *Actitud general*

- ☐ Se muestra contento y alegre en la escuela.
- ☐ Se ve triste a la escuela i, a veces, llora.
- ☐ En la escuela, se muestra a gusto y relajado.
- ☐ A la escuela, se ve un poco tenso e intranquilo.
- ☐ Es activo y participa en las actividades escolares.

- ☐ Es bastante pasivo y muestra indiferencia por las actividades escolares.
- ☐ Mantiene una actitud tranquila en la escuela.
- ☐ Se muestra inquieto y movido en la escuela.

*Actitud con el profesor/a*

- ☐ Se muestra abierto y comunicativo con el profesor/a.
- ☐ Mantiene un trato natural y espontáneo con el profesor/a.
- ☐ Se muestra tímido y retraído delante del profesor.
- ☐ Procura llamar siempre la atención del profesor/a.

*Actitud con los compañeros/as*

- ☐ Es sociable y colabora con sus compañeros.
- ☐ Le cuesta relacionarse y colaborar con los compañeros.
- ☐ Se muestra dominante con el grupo.
- ☐ A menudo se deja dominar por los otros.
- ☐ Se relaciona con sus compañeros/as.
- ☐ Siempre se relaciona con el mismo compañero o con el mismo grupo de compañeros/as.
- ☐ Acostumbra a estar solo.
- ☐ A veces molesta sus compañeros.
- ☐ Reacciona con agresividad si no consigue su propósito.
- ☐ Es apreciado y querido por sus compañeros.
- ☐ Los compañeros lo sobreprotegen.

*Actitud en el juego*

- ☐ Se divierte y juega a gusto.
- ☐ Parece que no disfruta en sus juegos.
- ☐ Se muestra creativo en sus juegos.
- ☐ Sus juegos son limitados.
- ☐ Prefiere los juegos tranquilos.
- ☐ Prefiere los juegos muy activos.
- ☐ Participa activamente y muestra iniciativa.
- ☐ Sigue las normas que imponen otros niños y niñas.
- ☐ Sabe seguir unas normas de juego y el hecho de perder no le molesta.
- ☐ No acepta las normas y se enfada si pierde.

*Actitud delante de las actividades de aprendizaje*

- ☐ Muestra interés por los aprendizajes y es constante.
- ☐ Se distrae con facilidad.
- ☐ Necesita la ayuda del profesor/a para realizar algunas actividades.
- ☐ Pide ayuda al profesor/a si la necesita.
- ☐ No pide ninguna ayuda aunque la necesite.
- ☐ Pide ayuda a sus compañeros/as si la necesita.
- ☐ Se muestra independiente en la realización de las actividades.

- ☐ Hace preguntas y pide aclaraciones.
- ☐ Pregunta pocas veces, normalmente participa poco.
- ☐ Se muestra satisfecho de sus producciones y de las de los otros.
- ☐ No respeta sus trabajos ni los de sus compañeros/as.
- ☐ Se muestra responsable en su trabajo.
- ☐ Muestra indiferencia delante su trabajo.
- ☐ Se esfuerza en su trabajo y su rendimiento lo refleja.
- ☐ Se esfuerza poco; si lo hiciera, su rendimiento sería mejor.

*Actitud delante el material escolar*

- ☐ Se muestra ordenado con el material escolar.
- ☐ Le cuesta ordenar el material escolar.
- ☐ Respeta y utiliza adecuadamente el material escolar.
- ☐ No siempre respeta el material escolar.
- ☐ Limpia y ordena espontáneamente el material utilizado.
- ☐ Le cuesta limpiar y ordenar el material utilizado.

Observaciones: .....

.....

.....

.....

**Descubierta de uno mismo**

- ☐ Reconoce y llama las diferentes partes del cuerpo.
- ☐ Adecua con facilidad su postura a cada actividad.
- ☐ Muestra una coordinación motriz adecuada a su edad.
- ☐ Realiza diferentes movimientos en el espacio siguiendo determinados trayectos.

Observaciones: .....

.....

.....

.....

**Descubierta del entorno natural y social**

- ☐ Se interesa por descubrir su propio entorno físico y social.
- ☐ Identifica elementos relacionados con el tiempo atmosférico y sus efectos en el entorno.
- ☐ Conoce y utiliza los espacios de su entorno más próximo: escuela, casa...
- ☐ Se interesa por conocer su entorno social: el folklore.
- ☐ Muestra una buena capacidad por realizar descubrimientos.
- ☐ Asume responsabilidades relacionadas con la cura de plantas, animales, ordenación de materiales...
- ☐ Participa a gusto en las actividades propuestas.
- ☐ Participa activamente y se divierte en las salidas y excursiones.

Observaciones: .....

.....

.....

.....

### **Intercomunicación y lenguajes**

- ☐ Muestra un buen nivel de comprensión oral.
- ☐ Comprende y realiza órdenes sencillas.
- ☐ Su expresión oral es adecuada a su edad.
- ☐ Tiene un lenguaje rico y fluido.
- ☐ Participa en las conversaciones y diálogos de clase.
- ☐ Utiliza el vocabulario básico aprendido.
- ☐ Realiza los trazos trabajados con continuidad y buena direccionalidad.
- ☐ Reconoce y usa los colores.
- ☐ Usa correctamente las distintas técnicas plásticas para la realización de manualidades.
- ☐ Va adquiriendo una buena coordinación visual y manual.
- ☐ Canta con buena entonación y buen ritmo.
- ☐ Discrimina diferentes cualidades del sonido.
- ☐ Realiza correctamente las operaciones lógicas de relacionar, agrupar, ordenar...
- ☐ Reconoce e identifica las formas geométricas trabajadas.
- ☐ Reconoce y aplica las nociones temporales trabajadas.
- ☐ Identifica en objetos del entorno las cualidades trabajadas y las denomina.
- ☐ Establece relaciones y correspondencias entre objetos.
- ☐ Usa los cuantificadores.
- ☐ Reconoce los números trabajados, los denomina y los asocia correctamente con la noción de cantidad que representan.

Observaciones: .....

.....

.....

.....

**Recomendaciones finales:** .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## 8.6. IMÁGENES DE MATERIAL DEL ALUMNO

A continuación mostramos algunas de las imágenes del cuaderno y de la libreta del alumno. Se puede comprobar las distintas fases del proceso lectoescritor en que se encuentra:

