

**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE  
APRENDIZAJE EN LECTOESCRITURA A  
TRAVÉS DE CUENTOS**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Cristina Fernández Narciandi**

**Tutora: Alejandra Dobarro**

Junio 2022

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
2.	METODOLOGÍA .....	2
2.1.	PROCEDIMIENTO.....	2
2.2.	ESTRUCTURA DEL TFG.....	2
2.3.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	3
3.	DESARROLLO .....	4
3.1.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
3.1.1.	Conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje .....	4
3.1.2.	Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectoescritura .....	5
3.1.3.	Importancia de la identificación y prevención tempranas de las Dificultades Específicas de Aprendizaje.....	6
3.1.4.	Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura .....	7
3.1.5.	Habilidades involucradas en el aprendizaje de la lectoescritura.....	8
3.1.6.	Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la legislación educativa.....	9
3.1.7.	Modelo de Respuesta a la Intervención .....	10
3.1.8.	Justificación del uso de cuentos en el aula de Educación Infantil .....	13
3.2.	RESULTADOS DEL TFG: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	14
3.2.1.	Justificación.....	14
3.2.2.	Contextualización .....	15
3.2.3.	Objetivos de la propuesta de intervención .....	15
3.2.4.	Actividades para el desarrollo de la propuesta.....	16
3.2.5.	Temporalización.....	25
3.2.6.	Evaluación.....	26
4.	CONCLUSIONES .....	28
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	30
	ANEXOS .....	37

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado pretende ser una aproximación a las Dificultades de Aprendizaje en lectoescritura a los que los docentes de la etapa de Educación Infantil tienen que hacer frente. Se busca, sobre todo, centrar la atención en la identificación y prevención tempranas como clave para la reconducción de este trastorno. Una buena actuación y la incidencia en las habilidades claves para la correcta adquisición de la lectoescritura pueden corregir o mejorar las dificultades existentes, sentando una buena base para su futuro aprendizaje formal durante la etapa de Educación Primaria.

La decisión de escoger el tema que en este trabajo se desarrolla se remonta prácticamente a los inicios de la carrera, aunque sin ser consciente aún. A lo largo de estos años, es posible que el campo que más me haya preocupado como futura docente haya sido la atención a la diversidad y ser capaz de dar respuesta a las posibles necesidades que presenten cada uno de mis futuros alumnos. De esta forma, la aproximación a la lectoescritura en Educación Infantil es algo que se presenta como un reto para los niños y niñas, por lo que quise poder ofrecerles herramientas y estrategias para sentar las bases de su aprendizaje durante el último año de esta etapa, año en el que en muchas ocasiones se presiona su ritmo de aprendizaje para que adquieran la lectura y la escritura.

Dado esto, el objetivo de este TFG es prevenir las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectoescritura.

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (de ahora en adelante, DEA) se refieren a un grupo heterogéneo de trastornos intrínsecos al individuo que tienen una base de disfunción neurológica, y que no son resultado directo ni de otras condiciones incapacitantes ni de influencias ambientales (*National Joint Committee for Learning Disabilities*, 1988; como se citó en Carboni-Román et al., 2006; Mulas y Morant 1999). La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (LOMLOE), incluye al alumnado con DEA dentro del grupo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y hace hincapié en la necesidad de identificar estas dificultades lo antes posible para ofrecer una intervención de calidad, a través de una escolarización inclusiva.

La importancia de la identificación y prevención tempranas de estas dificultades en el ámbito escolar es evidente y, según recoge Juel (1988), sin actuaciones específicas de cara a la identificación y prevención, es muy probable que el alumnado que empieza a presentar dificultades durante los primeros años de la Educación Primaria siga teniendo esas dificultades más adelante, pudiendo caer a largo plazo en el fracaso académico o abandono escolar.

Además, la utilización de cuentos en el aula de Infantil es un recurso muy útil para complementar las intervenciones específicas en las habilidades involucradas en el proceso lectoescritor, pues se ha demostrado que la exposición temprana a cuentos facilita la adquisición de la lectoescritura, al mismo tiempo que fomenta la creatividad y la imaginación (Lema et al., 2019).

En este trabajo se presenta, en primer lugar, la metodología utilizada para la realización del mismo. En segundo lugar, se encuentra la fundamentación teórica sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectoescritura, así como las habilidades fundamentales para su adquisición, diversas metodologías desde las que abordarlo o la legislación española y asturiana en material de Dificultades Específicas de Aprendizaje. A continuación, se expone el resultado del TFG en sí, es decir, la propuesta de intervención destinada a la prevención de las DEA en lectoescritura en un aula de Educación Infantil a través del uso de cuentos. Para finalizar, se recogen las conclusiones derivadas de todo el proceso, seguidas de las referencias bibliográficas y los anexos.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. PROCEDIMIENTO**

Una vez decidido el tema, se realiza una revisión bibliográfica para elaborar el marco teórico y fundamentar la propuesta de intervención aquí presente. Los documentos utilizados para dicha revisión se han obtenido de la biblioteca de la Universidad de Oviedo, a través de BUOfind, en bases de datos como Dialnet, o en páginas oficiales como las de la Consejería y el Ministerio de Educación. Para ello, se ha restringido la búsqueda utilizando términos relacionados con el tema de estudio como: “Dificultades Específicas de Aprendizaje”, “lectoescritura”, “Educación Infantil”, “dislexia”, “disgrafía”, “intervención”, “prevención”, “prevalencia”, entre otros.

Habiendo realizado la revisión bibliográfica, se trabajaron los documentos obtenidos en la búsqueda para adquirir ciertas nociones sobre el tema de estudio y poder elaborar la fundamentación teórica, que sirvió de base para diseñar la propuesta de intervención.

### **2.2. ESTRUCTURA DEL TFG**

Este trabajo posee la estructura pertinente para facilitar su comprensión, basada en las directrices del documento *Orientaciones para el Trabajo Fin de Grado*.

Tras la Introducción, que sirve de resumen y presentación del trabajo que a continuación se desarrolla, se presenta la Metodología que se ha seguido para su elaboración. A continuación, el apartado de la Fundamentación expone una conceptualización general de lo que son las Dificultades de Aprendizaje, así como de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) en lectoescritura. Se explica, también, la importancia de la identificación y prevención de las DEA desde el momento en el que se detecta riesgo de padecerlas, y se realiza una aproximación a las metodologías existentes para hacer frente a la enseñanza de la lectura y la escritura. Se recoge, también, la legislación que regula las DEA en los centros educativos, seguido del Modelo de Respuesta a la Intervención como alternativa al modelo de espera al fracaso. Por último, se realiza una justificación del uso de cuentos para apoyar la adquisición de la lectoescritura en el aula de Educación Infantil.

El siguiente gran apartado es la Propuesta de Intervención para abordar el desarrollo de aquellas habilidades de alfabetización temprana que sientan las bases para la correcta adquisición de la lectura y de la escritura. Es una propuesta anual que se sirve de los cuentos como elemento motivador del aprendizaje, especialmente partir del cuento *El coleccionista de palabras*, de Peter H. Reynolds. En este apartado se especifican todos los epígrafes imprescindibles para el desarrollo y puesta en práctica de la intervención: justificación, contextualización, objetivos, explicación de las actividades, temporalización y evaluación.

Finalmente, se recogen las conclusiones derivadas de la realización de este trabajo, así como las referencias bibliográficas, siguiendo la normativa APA, y los anexos necesarios para la correcta comprensión de la intervención que se plantea.

### 2.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo de este TFG es prevenir las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectoescritura.

Para alcanzar el logro de tal finalidad se establecen una serie de **objetivos específicos**:

- Identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Diferenciar las grafías mayúsculas de las minúsculas y ser capaces de reproducirlas
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema
- Descomponer las palabras en sílabas
- Ampliar el vocabulario
- Mejorar la motricidad fina y la grafomotricidad
- Fomentar el desarrollo de los procesos psicológicos básicos, concretamente la memoria y la atención
- Potenciar el gusto por la lectura y motivar al alumnado a través de cuentos y juegos
- Iniciar al alumnado en la lectura y escritura

Se parte de la hipótesis de que, si se trabajan las habilidades básicas relacionadas con la adquisición de la lectoescritura como son la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la conciencia silábica, el vocabulario, la memoria la atención y la grafomotricidad, se logrará sentar una correcta base para el aprendizaje de la lectoescritura y, por tanto, prevenir o disminuir las posibles dificultades que puedan aparecer.

### 3. DESARROLLO

#### 3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

##### 3.1.1. Conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje

El término Dificultades de Aprendizaje nace cuando en el año 1963 Samuel Kirk lo utiliza (*learning disabilities*) para englobar un grupo de dificultades diferentes, y básicas para el aprendizaje, que podían ser tanto académicas como evolutivas (Carboni-Román et al., 2006; Kirk y Chalfant, 1984, como se citó en Presentación et al., 2018).

En 1988 el *National Joint Committee for Learning Disabilities* concreta más esta definición tan ambigua añadiendo que Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos intrínsecos al individuo que tienen una base de disfunción neurológica. Estas, se manifiestan a través de dificultades en la escritura, lectura y matemáticas, principalmente. Por otro lado, las DEA no son resultado directo ni de otras condiciones incapacitantes ni de influencias ambientales, aunque pueden coexistir con ellas (Carboni-Román et al., 2006). Desde entonces, esta definición es la que más consenso ha obtenido entre los investigadores (Mulas y Morant, 1999).

Las DEA “se consideran como el resultado de un déficit en los procesos psicológicos básicos, evolutivamente relacionados con una disfunción del sistema nervioso central, es decir, que están presentes de alguna forma antes de la edad escolar” (Mulas y Morant, 1999, p. 77).

El *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* (APA, 2014), DSM-V, recoge el Trastorno específico del aprendizaje dentro de los Trastornos del neurodesarrollo, y propone los siguientes criterios para el diagnóstico del mismo:

- A. Existe una dificultad en el desempeño de determinadas tareas relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, y al menos uno de los síntomas especificados persiste durante 6 meses, como mínimo.
- B. Este desempeño académico se sitúa por debajo de lo esperado para la edad cronológica e interfiere significativamente con su rendimiento académico o con las actividades de la vida cotidiana, evaluado a través de pruebas estandarizadas individuales y una evaluación clínica integral.
- C. Las dificultades ya comienzan durante la edad escolar, pero es posible que no se manifiesten hasta que las demandas académicas superan la limitación de la capacidad del alumno.
- D. No se explican mejor por otros trastornos o discapacidades ni por influencias ambientales

Para el diagnóstico de un Trastorno específico del aprendizaje se han de cumplir los cuatro criterios basándose en el historial clínico, informes escolares y evaluación psicoeducativa. Además, se recoge la necesidad de especificar si el trastorno está asociado a dificultades en la lectura, en la expresión escrita o en las matemáticas (DSM-V; APA, 2014).

Como exponen Jiménez y Artiles (2007), el alumnado con riesgo de presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura (DEAL) manifiesta un bajo rendimiento en los procesos léxicos que intervienen en la lectura, con dificultades en la descodificación de palabras aisladas, generalmente causadas por un procesamiento fonológico inadecuado. La falta de automatización de los procesos léxicos afecta a la fluidez y a la comprensión lectora.

El alumnado con riesgo de presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje en Escritura (DEAE) manifiesta un bajo rendimiento en los procesos léxicos que intervienen en la escritura, con dificultades en la representación grafémica de palabras aisladas, generalmente causadas por un procesamiento fonológico u ortográfico inadecuados. La falta de automatización de los procesos léxicos afecta a la escritura de frases gramaticalmente correctas, de párrafos organizados y de textos estructurados.

El alumnado con riesgo de presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje en Matemáticas (DEAM) manifiesta un bajo rendimiento en los contenidos relacionados con el cálculo aritmético, con dificultades en adición, sustracción, multiplicación y división, así como en su aplicación para la resolución de problemas aritméticos y, en menor medida, en álgebra, trigonometría y geometría (Jiménez y Artiles, 2007).

### **3.1.2. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectoescritura**

En la comunicación, se emplea el lenguaje en su forma oral y escrita, compuesto por la lectura y la escritura, que determinan en gran medida las experiencias educativas del alumnado pues, sin su correcta adquisición no puede haber un aprendizaje exitoso. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectura y escritura se concretan en la dislexia y la disgrafía, estrechamente relacionadas y, en ocasiones, dependientes entre sí (Delgado et al., 2016).

La *Asociación Internacional de Dislexia* (IDA) define la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje con una base neurológica caracterizada por la manifestación de dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de descodificación y deletreo, a pesar de haber recibido una enseñanza adecuada del lenguaje escrito; dificultades que, normalmente se deben a un déficit en el componente fonológico del lenguaje (Sala, 2020). Otros autores añaden que la dislexia afecta las habilidades asociadas con la forma escrita del lenguaje, especialmente la memoria a corto plazo, la percepción del orden, la secuenciación y la comprensión de la correspondencia grafema-fonema, que impide la construcción de palabras y la comprensión de la lectura (Coraisaca et al., 2022; Lores et al., 2014).

La disgrafía, por su parte, ha sido menos estudiada que la dislexia, pero se define como la afectación en la ortografía o la dificultad para reproducir los signos alfabéticos, asociado a un retraso en la maduración motriz (Avilés, 2015; Delgado et al., 2016)

El DSM-V (APA, 2014) estima una prevalencia de las DEA de entre un 5 y un 15% del total de niños y niñas en edad escolar. Según el estudio de Jiménez et al. (2009), un 8,6% del alumnado de Primaria estudiado presentaba DEA en la lectoescritura; de los

cuales, un 3,2% fueron identificados como disléxicos y un 5,4% presentaba también dificultades en escritura. Las DEA engloban a un grupo heterogéneo, que no muestra dificultades en las mismas tareas ni de la misma forma. En la muestra de los niños con Dificultades de Aprendizaje en lectura, se identificó que un 50,5% se caracterizan por una lectura lenta y exacta, un 31,9% por una lectura inexacta y un 16,5% por presentar un perfil de lectura lenta e inexacta.

### **3.1.3. Importancia de la identificación y prevención tempranas de las Dificultades Específicas de Aprendizaje**

La importancia de asegurar que los niños y niñas adquieren las habilidades de lectoescritura adecuadas durante los primeros años de escolarización está apoyada por multitud de estudios y, además, su adquisición conforma uno de los objetivos educativos del primer curso de Educación Primaria, contemplado tanto en las Leyes Orgánicas Estatales como en las normativas que establecen el Currículo Autonómico.

Juel (1988) afirma que, sin actuaciones específicas de cara a la identificación y prevención, el alumnado que durante los primeros años de la Educación Primaria presenta dificultades en lectura tiene muchas posibilidades de seguir teniendo esas dificultades más adelante, por lo que el riesgo a largo plazo de caer en el fracaso académico o abandono de la escuela aumenta significativamente

La necesidad de una identificación temprana de los alumnos en riesgo de presentar DEA en lectoescritura se demuestra también con los datos acerca del progreso que se observa en los niños con dificultades (normalmente uno o dos años después de la identificación) y que terminan precisando de servicios de educación especial (Vaughn et al., 2007).

Detectar de forma temprana al alumnado con riesgo de padecer DEA implica prevenir el fracaso ofreciendo una instrucción específica antes de que estas dificultades impidan la adquisición de la habilidad lectora y escritora. Por tanto, no se puede esperar a intervenir a que las DEA se consoliden arriesgándonos a que se perpetúen, sino que es necesario poner en marcha intervenciones específicas con el alumnado que presenta riesgo o indicios de padecer DEA en un futuro (Jiménez et al., 2009).

Para lograr esta prevención de la que se habla, los docentes cuentan con un papel clave, pues son quienes más observan a los niños en diferentes contextos y quienes pasan más tiempo con ellos. Si bien es cierto que junto a ellos es también clave la colaboración del equipo psicopedagógico y de otros posibles profesionales implicados. Es por ello fundamental que los maestros de Infantil sepan cómo detectar las primeras manifestaciones para intervenir sobre ellas e intentar prevenir mayores dificultades más adelante. A veces, con actuaciones simples dentro del aula o en casa es suficiente, pero otras es necesario hacer uso de mayores recursos en función de las necesidades que se precisen (Presentación et al., 2018).

Además de la importancia de llevar a cabo una identificación e intervención tempranas en el aula, es fundamental tener en cuenta que éstas deben abordarse desde la perspectiva de la inclusión y de la atención a la diversidad. No debe ser el alumnado el que se tiene que adaptar al sistema educativo, sino que es el propio sistema el que se debe adaptar a las características y necesidades individuales para favorecer la participación y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, independientemente de las dificultades que presenten (Hernández y Moñino, 2019).

#### **3.1.4. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**

Para poder iniciar su formación académica en la Educación Primaria, los niños y niñas han de desarrollar una serie de habilidades y conocimientos que van a sentar las bases del aprendizaje formal de la lectoescritura. Estas pueden trabajarse desde la etapa de Infantil a través de una alfabetización temprana, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del alumnado (Ruggerio y Guevara, 2015).

Se parte de la afirmación de que la alfabetización es un proceso que comienza desde el nacimiento, pues no existe un punto claro en el que se adquiera, sino que el alumnado avanza poco a poco en su aprendizaje tanto a través de la práctica de habilidades pre-lectoescritoras y de comunicación oral, como gracias a la observación (Justice y Kadaravek, 2002; Ruggerio y Guevara, 2015). Se ha demostrado que su aprendizaje no tiene lugar únicamente en el aula, sino que también influyen significativamente el resto de ambientes con los que los niños y niñas tienen contacto, como la familia, la calle y otros contextos no escolares (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016).

La alfabetización temprana como recurso en el aula de Educación Infantil tiene como objetivo que los alumnos desarrollen la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la comprensión, el vocabulario, y que aprendan a leer y a escribir palabras simples, entre otros, aunque esto no debe ser tomado como un fin imprescindible a cumplir dentro de la etapa (Rosemberg y Stein, 2016).

Como expone Cantero (2010), para llevarla a cabo en el aula de Infantil existen diversos métodos de enseñanza-aprendizaje por los que los docentes se pueden decantar para iniciar el proceso de adquisición de la lectoescritura: los métodos sintéticos, los métodos analíticos o globales y los métodos mixtos.

En primer lugar, los métodos sintéticos se basan en las unidades mínimas de la lengua, en la correspondencia grafema-fonema, para alcanzar las unidades más globales y generales, como son las palabras, las oraciones y los textos. Dentro de este método, se encuentran tres variedades metodológicas: el método alfabético, el método fónico o fonético y el método silábico.

El método alfabético empieza por el aprendizaje del alfabeto y continúa por las combinaciones silábicas. El método fónico o fonético empieza por el aprendizaje de la pronunciación de las letras y asocia cada fonema a una expresión gestual que se representa cada vez que se pronuncie un sonido. El método silábico parte de la sílaba como unidad mínima.

Por otro lado, los métodos analíticos o globales son contrarios a los anteriores. Se parte de las unidades más generales del lenguaje hasta que los niños y niñas se van familiarizando con ellas. Progresivamente, se llega hasta los elementos que las componen para poder descifrar y componer palabras nuevas.

Finalmente, como consecuencia de la unión de los dos anteriores, se obtienen los métodos mixtos. Individualmente, tanto los métodos sintéticos como los analíticos presentan desventajas. Por ejemplo, los métodos sintéticos contradicen la percepción global de los niños y las niñas que defienden Piaget y Decroly, pues parten de elementos abstractos y carentes de significado. Por su parte, con los métodos analíticos no se llega a una correcta adquisición de las particularidades ortográficas de las grafías o fonemas. Por ello, los métodos mixtos tratan de unir ambos, intentando aprovechar las ventajas de las dos tendencias partiendo de una concepción global, poniendo a los niños y niñas en contacto con textos más o menos familiares para ellos, pero simultáneamente atendiendo al aprendizaje de las letras y los sonidos.

Los métodos mixtos mejor valorados son los que incorporan el método fonológico, basándose en el reconocimiento de los sonidos y estableciendo las relaciones entre los fonemas y los grafemas (Cantero, 2010).

### **3.1.5. Habilidades involucradas en el aprendizaje de la lectoescritura**

Tal y como recogen Jiménez y Artiles (1990), tradicionalmente, las habilidades perceptivo-visuales han sido consideradas las habilidades más importantes involucradas en el aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, en la actualidad se dispone que estudios que recogen que el entrenamiento perceptivo-visual y motor con el alumnado que fracasa en el aprendizaje lector en las primeras etapas no demuestra una evolución positiva. Por lo tanto, se concluye que, habilidades tales como la dominancia lateral, el control manual fino y la conducta motora tienen, en realidad, escaso valor predictivo de las dificultades en la correcta adquisición de la lectura y la escritura, pues, aunque es cierto que las capacidades perceptivo-visuales y motoras están altamente relacionadas con el proceso lectoescritor, no son la causa de su correcto desarrollo.

Se sugiere que, en realidad, estas habilidades juegan un rol predominante sobre todo en los momentos iniciales del proceso de adquisición, pero una vez superada esta etapa, los niños y niñas dependen menos de estas estrategias, tomando más protagonismo las habilidades lingüístico-verbales. Investigaciones que han comparado a los niños con Dificultades de Aprendizaje y niños normales encuentran una mayor discrepancia en el proceso de codificación lingüística y en el recuerdo de información semántica, mientras que las diferencias no son tan consistentes cuando se evaluó la dominancia ocular, la velocidad de procesamiento ocular o el control óculo motor (Jiménez y Artiles, 1990).

A raíz del estudio realizado por Jiménez y Artiles (1990), las habilidades cognitivas y lingüísticas son las habilidades con más peso en la adquisición de la lectoescritura; habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento semántico y el razonamiento conceptual. Desde entonces, tal y como recoge Moats (2015) los estudios siguen

demostrando el valor de la instrucción sistemática, acumulativa y explícita en la decodificación de palabras y la conciencia fonológica. Por ejemplo, Weiser y Mathes documentaron los beneficios de combinar la lectura y el deletreo y Perfetti encontró que los niños y niñas adquieren vocabulario más rápidamente cuando tienen adquirida la conciencia fonológica y entienden el uso, la forma y las relaciones de las palabras (como se citó en Moats, 2015).

Leer no consiste únicamente en procesar la información grafémica y fonémica para poder descodificar cada palabra, sino también la sintáctica y la semántica, para poder ser capaces de construir el significado de los textos en su conjunto. Por lo tanto, concluyen que la mejor perspectiva desde la que abordar el aprendizaje de la lectoescritura es desde un modelo psicolingüístico-cognitivo, según el cual su adquisición depende de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimiento del mundo (Jiménez y Artiles, 1990).

Moats (2015) revisa diversos estudios muestran evidencias de que un enfoque multimodal es más efectivo que un programa de un solo foco, pues, aunque la mayoría del alumnado con DEA experimenta dificultades en la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético y ortográfico, también es importante desarrollar la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

Respecto a la prevalencia de las habilidades concretas dentro de las DEAL en lectoescritura en las que más dificultades se manifiestan, según un estudio posterior de Jiménez et al. (2009) se observa que entre los alumnos identificados con DEAL y problemas de escritura asociados, un 38,6% presenta problemas de ortografía arbitraria, un 43,9% problemas de escritura debido a dificultades fonológicas y un 17,5% dificultades ortográficas y fonológicas.

### **3.1.6. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la legislación educativa**

En la legislación educativa de nuestro país el término DEA aparece por primera vez con la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE), dentro del término de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Según la ley, los alumnos con NEE son los que no aprenden en el contexto del aula con los recursos ordinarios y precisan de otros apoyos, de tal forma que hay entre ellos y el resto de sus compañeros un desfase en el aprendizaje. Es decir, se mete a todo el alumnado que no aprende igual que el resto bajo el mismo paraguas, independientemente de las causas (LOGSE, 1990; Presentación et al., 2018).

Con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), se sustituye el término NEE por NEAE (Necesidad Específica de Apoyo Educativo). Éste es un término más amplio, que engloba dentro de él al alumnado:

- Con Necesidades Educativas Especiales. Un alumno con NEE es aquel que “afrenta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación

y del lenguaje [...], y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas” (p. 52).

- Con altas capacidades.
- Incorporado de forma tardía en el sistema educativo.
- En desventaja social-personal.
- Con Dificultades Específicas de Aprendizaje

Con la llegada de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) se incide en la necesidad de atención a los niños y niñas con NEAE y destaca la importancia de identificar las DEA lo antes posible e intervenir de forma precoz, debiendo ser su escolarización inclusiva y normalizada.

Aunque en el Principado de Asturias no hay una normativa específica para la actuación con el alumnado con DEA, sí existen documentos que ofrecen recomendaciones acerca de cómo trabajar, como el documento de *Medidas de Atención a la Diversidad*, que ofrece propuestas acerca de cómo llevar a cabo la inclusión del alumnado con NEAE, y las Circulares de inicio de curso.

La realidad de los centros educativos en España es que la mayoría hacen frente a las DEA a través del modelo de espera al fracaso, que ocurre cuando el alumnado no aprende en el contexto del aula con los recursos ordinarios, por lo que se observa un desfase respecto al resto de compañeros. Este modelo utiliza el criterio de discrepancia para su diagnóstico, que consiste en la existencia de una discrepancia entre rendimiento académico e inteligencia. La utilización de criterios diagnósticos para delimitar e intervenir sobre las DEA supone tener que esperar hasta la Educación Primaria para identificarlas, por lo que, según este modelo es imposible que haya niños con DEA en Infantil (Jiménez et al. 2009; Jiménez 2012; Presentación 2018).

Además, diversos estudios demuestran la falta de validez del criterio de discrepancia, pues las diferencias de acceso al léxico entre normolectores y disléxicos no están determinadas por la influencia de la inteligencia. Se encuentra, también, que existen diferencias significativas en los procesos cognitivos involucrados en la lectura de ambos (como la conciencia fonológica, la memoria de trabajo o el procesamiento ortográfico) con independencia del cociente intelectual (Jiménez et al. 2009; Jiménez, 2012).

### **3.1.7. Modelo de Respuesta a la Intervención**

Como respuesta a la utilización del criterio de discrepancia para diagnosticar las DEA surge en EEUU el *Modelo de Respuesta a la Intervención* (en adelante RtI, por sus siglas en inglés, *Response to Intervention*) basándose en la falta de validez de este criterio que revelan numerosos estudios realizados a partir de la década de los 90 (Jiménez, 2016).

El modelo RtI se centra en el alumnado con riesgo de padecer Dificultades de Aprendizaje, intentando anticiparlas y prevenirlas a través de una identificación temprana y la consecuente evaluación del progreso (Jiménez et al., 2011). Es decir, este modelo no trata de proporcionar un diagnóstico, no pretende identificar las características del alumno que puedan justificar la DA, sino que pretende proporcionar los recursos necesarios para

poder eliminar los problemas derivados de las deficiencias en el currículum o en las metodologías. Este enfoque identifica a los estudiantes con dificultades basándose en su respuesta a una instrucción de calidad y basado en la evidencia (Fuchs et al., 2007, como se citó en Crespo et al., 2013; Oklahoma State Department of Education [OSDE], 2010)

Este modelo está formado por cuatro componentes esenciales: proceso de cribaje, control del progreso de aprendizaje, sistema multinivel y la toma de decisiones basada en los datos (Crespo et al., 2013).

El proceso de cribaje consiste en la identificación temprana de los niños que están en riesgo de padecer Dificultades de Aprendizaje y que necesitan un nivel de instrucción más intensivo.

Con el control del progreso de aprendizaje se evalúa el progreso de los alumnos una vez identificados para comprobar qué respuesta están teniendo a la instrucción. El sistema de evaluación debe ser capaz de medir los cambios del estudiante a lo largo del tiempo, tiene que ser un sistema dinámico (Crespo et al., 2013).

Según la propuesta de Vaughn et al. (2007), el objetivo del sistema multinivel es reducir el número de alumnos con dificultades y reconducirlos a todos para que tengan éxito en sus aprendizajes. Su modelo se estructura en los siguiente tres niveles:

- Nivel 1. Está pensado para dar respuesta a las necesidades de la mayoría de los alumnos y prevenir posibles dificultades a nivel muy general. Se evalúa a todos los niños, haciendo un seguimiento más frecuente a aquellos en los que se detecte algún tipo de dificultad. Este seguimiento será mediante evaluaciones cada 1-4 semanas, para poder comprobar las posibles mejoras. Los alumnos se sitúan en niveles de desarrollo diferentes, y algunos serán capaces de desarrollar la lectoescritura adecuadamente, mientras que otros precisarán de intervenciones más específicas. Si los niños no muestran mejoría, pasan al nivel 2.
- Nivel 2. Se agrupa a los niños en pequeños grupos, de 3-5 niños, donde recibirán una intervención diaria adicional durante 20-40 minutos. Si los niños no muestran mejoría, pasan al nivel 3.
- Nivel 3. En este nivel se trata de ofrecer una intervención individualizada y más intensiva, complementando la general del nivel 1. Las intervenciones durarán entre 45 y 60 minutos diarios, y las evaluaciones serán cada 1 o 2 semanas (Vaughn et al., 2007).

De acuerdo con Vaughn et al. (2007), el nivel 1 cumple con las necesidades del 70-80% del alumnado. El 20-30% necesitará más apoyos con el nivel 2, y el 5-10% requerirá de intervenciones del nivel 3. Generalmente, los niños y niñas que llegan hasta el tercer nivel son remitidos a la educación especial (Griegorenko, 2009, como se citó en Crespo et al., 2013).

Finalmente, debe tener lugar una toma de decisiones basada en los datos. La respuesta del alumnado a las intervenciones permite reajustar la instrucción para cumplir las necesidades que va demandando. La instrucción podrá ajustarse dentro del mismo nivel (adaptando ciertos aspectos) o cambiándolo de un nivel a otro según se observen, o no, mejorías.

La instrucción es la clave del modelo RtI, pues una intervención óptima permitirá demostrar que las dificultades presentes no son causadas por una instrucción inadecuada, sino a un déficit interno. Además, su buen funcionamiento permite detectar las dificultades de forma temprana sin esperar el fracaso escolar en años posteriores (Crespo et al., 2013).

El análisis del *National Reading Panel* (2000), en adelante NRP, recoge las denominadas *Five Big Ideas*, o *Habilidades de Alfabetización Temprana*, en las que se basa el aprendizaje de la lectoescritura: conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión (NRP, 2000; Jiménez et al., 2011).

La conciencia fonémica se refiere a aprender que las palabras están formadas por fonemas, que son las partes más pequeñas en las que éstas se pueden dividir, es decir, los sonidos. La instrucción en conciencia fonémica proporciona un fundamento básico que posteriormente les ayudará a leer y escribir (NRP, 2000). Shaywitz (2003) encuentra que el entrenamiento de la conciencia fonémica y la lectura se refuerzan mutuamente, pues la conciencia fonémica es necesaria para la lectura y la lectura, al mismo tiempo, mejora la conciencia fonémica (como se citó en Jiménez et al., 2011).

El conocimiento alfabético, según expone el NRP (2000), es el aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema y los patrones ortográficos. Esto es una parte esencial del proceso de adquisición de la lectoescritura, pues permite que puedan descodificar las palabras que lean, reconozcan rápidamente aquellas que ya conocen o sean capaces de escribir las que escuchen. Se encontró que diversos estudios identificaron la conciencia fonémica y la alfabética como los dos mejores indicadores tempranos de cómo de bien o mal aprenderán a leer los niños durante sus dos primeros años de Primaria, evidenciando la importancia de incidir especialmente en ambos.

La fluidez significa ser capaz de leer con rapidez, exactitud y utilizando una entonación apropiada y depende de cómo de desarrolladas estén las habilidades de reconocimiento de palabras. Se encuentra que esta habilidad está estrechamente relacionada con la comprensión lectora, pues aquellos que no leen de forma fluida encontrarán más dificultades a la hora de entender lo que leen, pues su atención está en descodificar los grafemas en lugar del significado.

El vocabulario ocupa una posición muy importante en el éxito escolar y en la comprensión de la lectura. Las palabras que no resultan familiares sobre el papel se leen en voz alta con la esperanza de que la representación oral resulte más fácil de comprender. Esto solo resulta exitoso si la conversión de grafema a fonema resulta en una palabra contenida en el vocabulario oral del individuo (NPR, 2000).

De acuerdo con Durkin (1993), la comprensión es la esencia de la lectura y consiste en el pensamiento consciente del significado que el lector está construyendo a partir del texto (Durkin, 1993, como se citó en NPR, 2000). Las estrategias de comprensión son procedimientos específicos que guían a los estudiantes a ser conscientes de hasta qué punto entienden lo que intentan leer o escribir. Los alumnos que no reciben formación específica en este campo tendrán pocas probabilidades de adquirirlas, desarrollarlas o utilizarlas de forma espontánea (NPR, 2010).

En España, podemos tomar como referencia a la Comunidad Autónoma de Canarias, que es pionera en apostar por un modelo de Respuesta a la Intervención como herramienta de identificación y prevención de las DEA. En el estudio realizado por Crespo et al. (2013) con niños de primero de Primaria en riesgo de presentar DEA, se demuestra que “una instrucción explícita y sistematizada enmarcada dentro del contexto del RtI produce mejoras significativas en todas las variables de medida en niños que son identificados como niños en riesgo de padecer una Dificultad del Aprendizaje en Lectura” (p.195). Además, se demuestra cómo tanto el contenido de la instrucción del programa de intervención como la estructura (agrupamiento en pequeños grupos diariamente durante treinta minutos) son importantes a la hora de adaptarse a las necesidades de los niños y poder ofrecer una enseñanza de calidad.

El estudio muestra mejoras significativas entre el momento inicial y el momento final de evaluación en todas las habilidades entrenadas: fluidez en segmentar palabras, fluidez en palabras sin sentido, fluidez en la lectura oral y fluidez en el uso de las palabras (Crespo et al., 2013).

Estos resultados enmarcan al método RtI como un punto de partida en el que comienza la evidencia de que llevar a cabo modelos de prevención e identificación temprana, alternativos a los tradicionales y al criterio de discrepancia en España, es posible. Si se adapta la instrucción propuesta por el NRP a las características ortográficas del castellano y se logra implementar de forma explícita y sistemática en las primeras etapas de la adquisición de la lectoescritura, parte de los niños y niñas identificados con riesgo de padecer DEA podrán experimentar una mejora en sus habilidades y lograr un rendimiento normal (Crespo et al., 2013).

### **3.1.8. Justificación del uso de cuentos en el aula de Educación Infantil**

Según diversos estudios acerca de la competencia lectora, el fomento de la lectura debe ser un aspecto al que la comunidad educativa ha de otorgar gran interés e importancia, como una herramienta que contribuye al desarrollo personal y del conocimiento. La Educación Infantil es la primera etapa educativa, el germen de la formación integral del alumnado, y, por lo tanto, constituye el punto de partida para potenciar el gusto por la literatura y la lectura (Vicente-Yagüe y González, 2019). Está demostrado que la exposición temprana a cuentos, historias y canciones facilitará la adquisición de la lectoescritura, al mismo tiempo que fomenta la creatividad y la imaginación de los niños y niñas (Lema et al., 2019).

La lectura compartida de cuentos con niños preescolares consiste en la lectura de forma cooperativa entre el docente y el alumnado, con el texto a la vista de todos y forzando la interacción a través de preguntas y reflexiones sobre lo que está sucediendo en el cuento. Esta, ha demostrado tener un gran beneficio el desarrollo del aprendizaje lectoescritor.

La lectura compartida contribuye a la adquisición de habilidades como son la descodificación, la comprensión o la expresión, que, a su vez, favorecen el dominio de la

conciencia fonológica y el conocimiento alfabético. También se encuentran evidencias que muestran que contribuye de manera muy significativa al enriquecimiento léxico, así como al desarrollo de la capacidad de expresión oral. La interacción de los niños durante los primeros años escolares con un entorno rico y de calidad favorece la existencia de una predisposición positiva hacia el aprendizaje.

Por todo ello, la lectura compartida constituye un recurso útil y valioso, no solamente como elemento facilitador de la adquisición de la lectura, sino también como medio para mejorar la capacidad comprensiva y contribuir a compensar las posibles carencias que muestre el alumnado de cara a la adquisición del proceso lectoescritor (Gutiérrez, 2018; Llamazares y Alonso-Cortés, 2016; Villalón et al., 2006).

En definitiva, el aprendizaje de la lectura y de la escritura no se logra únicamente a través de ejercicios repetitivos y descontextualizados como la copia reiterada de letras o de palabras aisladas, sino, sobre todo, a través de situaciones de aprendizaje significativas que resulten interesantes y motivadoras para los niños y niñas. Se trata de lograr que alcancen la adquisición de la lengua escrita para que les permita recoger información y acceder a ella, pero también generar aprendizajes nuevos. (Colomer y Camps, 1996, como se citó en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016).

## **3.2. RESULTADOS DEL TFG: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **3.2.1. Justificación**

El planteamiento de esta propuesta de intervención surge de la necesidad de proporcionar al alumnado de último curso de Educación Infantil una buena base en las habilidades pre-lectoescritoras de cara al comienzo de la etapa de Educación Primaria.

Para abordar esta propuesta de intervención, en lugar de poner el foco de atención en que los niños y niñas adquieran la lectura y la escritura durante este último año, presionando el aprendizaje, se comprenderán y respetarán los ritmos individuales de cada niño y niña. Para ello, se trabajarán aquellas habilidades básicas que constituyen la base sobre la que se asienta la adquisición de la lectura y la escritura.

La propuesta que aquí se presenta gira en torno a los cuentos como elemento motivador en el aula y como herramienta para desarrollar en nuestro alumnado el interés por la lectura, pues un entorno rico lingüísticamente favorecerá el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas, que aprenden a partir de lo que escuchan. Es por ello que, especialmente durante los años escolares, los niños han de estar en contacto con un lenguaje y vocabulario ricos, y demás estímulos que la literatura infantil y los cuentos ofrecen (Escalante de Urrecheaga y Caldera, 2008).

Se busca lograr la motivación del alumnado a través de sus propios intereses, enfocando las actuaciones desde un punto de vista lúdico, casi como un juego en su conjunto. En el momento en el que se convierten en ‘coleccionistas de palabras’ están, sin darse cuenta, aprendiendo nuevo vocabulario y prestando una atención singular a las palabras que leen o escuchan, porque es un reto atractivo para ellos.

### 3.2.2. Contextualización

Esta propuesta de intervención se dirige a un aula del tercer y último nivel de Educación Infantil, y se inserta en un aula ordinaria de un centro concertado de Gijón. El aula está formada por 19 niños y niñas, ninguno con NEAE.

Con respecto a su desarrollo evolutivo, los niños y niñas de 5 años se encuentran en la etapa lingüística del desarrollo del lenguaje, y, según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, en la etapa preoperacional. Esta etapa se caracteriza por la adquisición progresiva de las representaciones mentales. El desarrollo del pensamiento representacional permite también el desarrollo del lenguaje, del juego simbólico y del dibujo como forma de expresión (Rafael, 2007).

Respecto al desarrollo del lenguaje en esta edad, tal y como explica Maestre (2010):

- Completan su repertorio fonémico.
- Adquieren el desarrollo semántico, que es la comprensión de la unión entre la palabra y el concepto.
- Aumenta notablemente su vocabulario y se observa una evolución en su repertorio semántico, aunque esto depende del nivel cognitivo de cada individuo.
- Dominan las construcciones sintácticas simples y comienzan a utilizar construcciones más complejas.
- Comprenden la distinción del género de los pronombres.

La adquisición de estas habilidades depende, a su vez, de la capacidad cognitiva y del ambiente, por lo que una estimulación adecuada del lenguaje influye muy positivamente en su desarrollo (Maestre, 2010).

### 3.2.3. Objetivos de la propuesta de intervención

El **objetivo general** del que parte esta propuesta de intervención es prevenir las Dificultades Específicas de Aprendizaje en lectoescritura.

Para alcanzar el logro de tal finalidad se establecen una serie de **objetivos específicos**:

- Identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Diferenciar las grafías mayúsculas de las minúsculas y ser capaces de reproducirlas
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema
- Descomponer las palabras en sílabas
- Ampliar el vocabulario
- Mejorar la motricidad fina y la grafomotricidad

- Fomentar el desarrollo de los procesos psicológicos básicos, concretamente la memoria y la atención
- Potenciar el gusto por la lectura y motivar al alumnado a través de cuentos y juegos
- Iniciar al alumnado en la lectura y escritura

### 3.2.4. Actividades para el desarrollo de la propuesta

La propuesta se organiza, principalmente, entorno a sesiones de dos tipos:

- Las sesiones de presentación de letra. Durante estas sesiones se realizará siempre en primer lugar la actividad 2 (*un cuento para cada letra*), seguida de una de las siguientes: 3 (*letras luminosas*), 4 (*lluvia de letras*), 5 (*trazos a puñados*) y 6 (*letras con bolitas*), para favorecer el aprendizaje de la letra presentada. Cuando ya se hayan hecho todas se vuelve a empezar la lista.
- Las sesiones con cuentos. Durante estas sesiones se lee un cuento y, a continuación, se realiza una actividad que guarde relación con el mismo. Las actividades destinadas a realizarse durante estas sesiones, así como las habilidades que se trabajan principalmente con cada una son las siguientes:
  - Conciencia fonológica: Actividades 7 (*ese sonido me suena*) y 8 (*¿cuáles riman*)
  - Conocimiento alfabético: Actividad 10 (*cucharillas luminosas*)
  - Memoria: Actividades 11 (*memory*) y 12 (*¡memorízame!*)
  - Atención: Actividades 13 (*a ver si lo encuentras*) y 14, (*busca busca*)
  - Conciencia silábica: Actividades 15 (*torres de palabras*) y 16 (*creando sílabas*)

Cabe mencionar que los cuentos que se utilizarán en esta propuesta de intervención serán cuentos que resulten atractivos y entretenidos para los niños, pero en los que también se produzcan enseñanzas valiosas, como, por ejemplo, valores como la amistad, el respeto o la inclusión, véanse: *¡Copiota!*, *Cartas en el bosque*, *Malena Ballena*, *¡Vivan las uñas de colores!*, *El monstruo rosa*, *Por cuatro esquinitas de nada* o *Guapa*. De este modo, se evitarán los cuentos que perpetúen los estereotipos de género o aquellos en los que exista violencia o discriminación de algún tipo.

Serán cuentos muy útiles, también, aquellos en los que se trabajan específicamente las rimas, por ejemplo: *La casa de la mosca fosca*, *¡Qué jaleo*, *Timoteo!*, *Felipe tiene gripe* o *Las diez gallinas*.

## **Actividad 1. Coleccionistas de palabras**

### **Objetivos.**

- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema e identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Ampliar el vocabulario
- Potenciar el gusto por la lectura

**Explicación.** Leemos el cuento *El coleccionista de palabras*, de Peter H. Reynolds y hacemos una asamblea para preguntar qué les ha parecido el cuento, si les ha gustado, cuál fue su parte favorita, etc. Explicamos que a partir de ahora ellos son coleccionistas de palabras y que tienen una misión muy importante: coleccionar palabras. Les hacemos entrega de su carnet de coleccionista de palabras (Anexo nº1) para que cada uno escriba su nombre. Mientras tanto, les explicamos que cada día el encargado del día siguiente (por orden de lista) tiene la misión de prestar especial atención a todas las palabras que escuche o lea durante el día para escoger la que prefiera y traerla al colegio al día siguiente.

Esa palabra será la que utilizaremos para completar el mural de “la palabra del día” (Anexo nº2). Este mural se utilizará para realizar diversas actividades que están relacionadas con la palabra elegida por el alumno/a:

- Escribirla en mayúsculas
- Escribirla en minúsculas
- Identificar por qué letra empieza
- Identificar por qué letra termina
- Identificar las vocales que contiene
- Identificar las consonantes
- Contar cuántas sílabas tiene la palabra
- Hacer un dibujo que la represente
- Hacer con ella un acróstico (escribir otra palabra por cada letra)
- Escribir otras palabras que rimen con ella

Será el encargado del día el que haga todas estas tareas con ayuda de sus compañeros, y del docente si fuese necesario.

El primer día que se presenta el mural de las palabras, y tras haber realizado estas actividades, se les entrega un álbum (Anexo nº3) en el que todos los viernes escribirán la palabra que toque ese día y que se convertirá en la colección de palabras de cada uno a final de curso. El álbum se utilizará solo los viernes, ya que es una actividad que tiene que ser supervisada por el docente (sobre todo los primeros meses del curso, cuando haya letras que aún no conozcan bien) y llevaría demasiado tiempo hacerlo diariamente. En el álbum la escribirán las palabras en mayúscula y en minúscula, y escribirán otras palabras

que rimen con ella, además de hacer un dibujo que la represente. Es la última actividad para que puedan tomar como referencia el mural, donde ya estará todo recogido.

**Duración.** El mural de la palabra del día se completará todos los días, dura aproximadamente 20 minutos.

La actividad del álbum dura aproximadamente 15 minutos

**Organización.** El mural de la palabra del día se inserta dentro de la rutina de la asamblea, es una actividad grupal y colaborativa.

Con el álbum trabajarán de forma individual.

## **Actividad 2. *Un cuento para cada letra***

### **Objetivos.**

- Potenciar el gusto por la lectura
- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Adquirir la correspondencia grafía-fonema
- Iniciarse en la lectura de palabras

**Explicación.** La presentación de letras nuevas se hará haciendo uso de *Un cuento para cada letra*, de Carmen Gil. Es un libro compuesto por tantos cuentos como letras tiene el abecedario, y en cada página hay uno diferente.

Mientras se lee el cuento que corresponda a la letra que se quiera trabajar, se proyecta el mismo en la pizarra digital para que los alumnos puedan ver cómo es la grafía de la letra. Después de contar el cuento les pedimos que intenten encontrar en la página la letra que estamos trabajando todas las veces que se repita. Para ello, se piden voluntarios y cada uno saldrá a señalar una letra.

A medida que avanzamos en el reconocimiento de diferentes letras se les pedirá también que encuentren otras letras ya trabajadas o alguna palabra sencilla que ya sean capaces de leer, siempre adecuándonos al momento del curso y a las capacidades de nuestro grupo.

Para terminar, pedimos que piensen en palabras que empiecen por esa letra o que la contengan en cualquier posición.

**Duración.** La lectura del cuento será la presentación de cada letra, por lo que será lo primero que se haga en la mañana (después de la asamblea) y se repetirá todos los días que se presente una letra nueva, concretamente esta actividad se realizará todos los lunes desde octubre hasta marzo

Dura aproximadamente 20 minutos.

**Organización.** Se realiza en gran grupo.

### **Actividad 3. Letras luminosas**

#### **Objetivo.**

- Mejorar la motricidad fina y la grafomotricidad
- Conocer los nombres y grafías de las letras del alfabeto
- Diferenciar las grafías mayúsculas de las minúsculas y ser capaces de reproducirlas

**Explicación.** Dado que la mesa de luz es un recurso muy atractivo para los niños aprovecharemos la disponibilidad de ese recurso en el aula. Para esta actividad necesitamos imprimir la silueta de la letra que se esté trabajando, tanto en mayúscula como en minúscula, a tamaño folio. Los niños y niñas, uno por uno, repasarán la letra con rotuladores flúor sobre el mismo papel, creando así una letra multicolor hecha por todos.

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos.

**Organización.** Es una actividad grupal, pero trabajarán individualmente, esperando su turno y observando cómo lo hacen sus compañeros.

### **Actividad 4. Lluvia de letras**

#### **Objetivo.**

- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Desarrollar la atención sostenida

**Explicación.** Esta actividad consiste en buscar una letra determinada entre otras diferentes. Para ello, se presentará la letra a buscar dentro de una nube y el resto de letras debajo, dispuestas de forma aleatoria (Anexo nº4). Con un corcho mojado en ténpera azul, lo estamparán encima de las letras que correspondan.

Al principio, se hace con la letra que se esté trabajando en ese momento y, posteriormente, se repite con otras letras ya trabajadas a modo de refuerzo.

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos.

**Organización.** Es individual, se reparte una ficha por niño.

### **Actividad 5. Trazos a puñados**

#### **Objetivo.**

- Mejorar la motricidad fina y la grafomotricidad
- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Diferenciar las grafías mayúsculas de las minúsculas y ser capaces de reproducirlas

**Explicación.** Se colocará un papel continuo sobre el suelo con la letra que esté trabajando, tanto en minúsculas como en mayúsculas, y otros trazos diversos (líneas rectas, curvas, bucles... adaptando la dificultad a las posibilidades de los niños). Los niños y niñas tendrán que colocar cuentas, piezas pequeñas, piedras, pegatinas o similares repasando esos trazos, o también pueden usar pintura de dedos, témperas, rotuladores, ceras, etc.

Se cortará el papel en trozos más pequeños para organizarlos en grupos de trabajo de 4 o 5 niños y niñas.

**Duración.** Dura aproximadamente 35 minutos

**Organización.** En grupos de 4 o 5 niños.

### **Actividad 6. Letras con bolitas**

#### **Objetivo.**

- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Mejorar la motricidad fina y la grafomotricidad

**Explicación.** Para la primera parte de la actividad, se entregarán a los niños y niñas hojas de papel de seda de diferentes colores y se pide que hagan bolitas pequeñas cortando trozos del papel con los dedos y dándoles forma. Después, entregaremos a cada uno un trozo de cartulina para que escriban la letra que se está trabajando y, a continuación, peguen las bolitas siguiendo el modelo.

Aquellos que terminen rápido, pueden repetir la actividad con otra letra que ellos escojan.

**Duración.** Dura aproximadamente 45 minutos

**Organización.** Se realiza de forma individual.

### **Actividad 7. Ese sonido me suena**

#### **Objetivos.**

- Identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema

**Explicación.** Para esta actividad se hará uso de uno de los materiales descargables encontrados en el blog de Sonia Márquez, formado por una tabla por cada fonema y nueve espacios en blanco. Se completa con tarjetas pequeñas con dibujos que representan palabras que contienen dicho sonido (Anexo nº5).

Se organizará al alumnado por parejas y se reparte una tabla a cada una. Todas las tarjetas se colocarán en medio de los niños y niñas de forma aleatoria, mezcladas. Ellos tendrán que buscar, de entre todas las imágenes, solo las palabras que empiezan por el sonido que representa la letra escrita en su tabla.

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos.

**Organización.** Por parejas.

### **Actividad 8. ¿Cuáles riman?**

#### **Objetivos.**

- Identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema

**Explicación.** Necesitamos, por un lado, tarjetas con las imágenes de los personajes u otros elementos representativos del cuento que se esté trabajando y por otro, tarjetas con palabras escritas que rimen con los mismos (Anexo nº6).

La actividad se hará de forma colaborativa. El docente enseña una tarjeta de personaje para que el alumnado diga su nombre. Entonces, con las palabras sobre la mesa, el docente irá señalándolas una por una, al mismo tiempo que las lee en voz alta, para que vayan observando si riman o no. Cuando se encuentre la palabra que rima con el personaje que se haya cogido, se dará la vuelta a la tarjeta del personaje (donde estará escrito su nombre) para que vean cómo coinciden, no solo los sonidos, sino también los grafemas del final de la palabra.

Esta actividad se hará junto con los cuentos que trabajan las rimas, escogiendo las imágenes de los personajes o elementos característicos del cuento y añadiendo otros con los que rimen. Por ejemplo, con el cuento *La casa de la Mosca Fosca*, de Eva Mejuto, se puede relacionar Escarabajo Carbajo con pájaro; o Raposa Chistosa con rosa.

**Duración.** Dura aproximadamente 25 minutos.

**Organización.** La actividad se hará en gran grupo, de forma cooperativa.

### **Actividad 9. Cuento luminoso**

#### **Objetivo.**

- Potenciar el gusto por la lectura

**Explicación.** Aprovechando el recurso de la mesa de luz puede ser muy interesante utilizarla para contar algunos cuentos. Para ello, imprimimos las siluetas de los personajes principales en papel de calco imprimible y los plastificamos para aportar rigidez.

Para que la representación sea visible para todos, han de colocarse de pie formando un círculo amplio alrededor de la mesa de luz.

Al finalizar el cuento, se les dejará probar a manejar los personajes ellos mismos. Pueden representar una escena del cuento que les haya gustado, o inventarse un pasaje nuevo. Para ello, los organizaremos en grupos con tantos niños como personajes aparezcan en el cuento, de tal forma que cada uno maneje un personaje.

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos, dependiendo de la longitud del cuento.

**Organización.** En gran grupo, colocados en círculo. Posteriormente, en pequeños grupos.

### **Actividad 10. Cucharillas luminosas**

#### **Objetivo.**

- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema

**Explicación.** Haciendo uso de la mesa de luz y cucharillas de plástico transparentes con letras escritas, tendrán que formar palabras siguiendo el modelo, que consistirá en una palabra escrita y una celda con tantas ranuras como letras tenga la palabra, para que coloquen cada cucharilla en una (Anexo nº7).

Para relacionar la actividad con los cuentos, las palabras a formar serán los personajes de este u otras palabras que aparezcan.

**Duración.** Dura aproximadamente 25 minutos.

**Organización.** De forma individual.

### **Actividad 11. Memory**

#### **Objetivo.**

- Fomentar el desarrollo de la memoria a corto plazo
- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto
- Diferenciar las grafías mayúsculas de las minúsculas y ser capaces de reproducirlas

**Explicación.** Esta actividad consiste en el clásico juego “memory”. Para que el juego no resulte muy complicado y sea dinámico, se harán dos juegos de cartas con elementos diferentes en cada uno y se divide a la clase por la mitad, en dos grupos de 10 alumnos aproximadamente. Por turnos, cada uno levanta dos tarjetas y si coinciden, se las queda. Si no coinciden, se colocan en la misma posición en la que estaban y el turno pasa al siguiente. Cuando terminen, si da tiempo se pueden intercambiar los mazos de cartas y repetir el juego.

Las imágenes serán elementos o personajes presentes en el cuento que hayamos leído ese día. Cuando encuentren una pareja igual, tienen que nombrar la imagen que aparece y decir por qué letra empieza y por cuál termina. Además, entre las imágenes, se incluirán también las letras que ya conozcan para que relacionen la mayúscula con su minúscula (Anexo nº8). Cuando encuentren una pareja de letras, tienen que decir una palabra que empiece por esa letra y otra que la contenga en cualquier posición.

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos.

**Organización.** Se divide la clase en grupos de 10 niños aproximadamente. El juego es individual, por turnos.

## **Actividad 12. ¡Memorízame!**

### **Objetivo.**

- Fomentar el desarrollo de la memoria a corto plazo
- Identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema

**Explicación.** El docente deletrea una palabra y se pide que intenten memorizar todas las letras en orden. A continuación, se ordena a los niños y niñas que realicen alguna acción sencilla, como levantarse y dar una palmada, para retirar brevemente la atención de las letras. Una vez se hayan sentado, se pide que levanten la mano y el que sea escogido tiene que salir a la pizarra para decir las letras en orden en voz alta y escribirlas. Entonces, se le pide que intente leerlo, y si no puede se pide ayuda a otro compañero o lo hace el docente. Se intenta rotar para que al final del juego todos los niños hayan participado al menos una vez. Las palabras escogidas estarán relacionadas con el cuento que se haya leído.

La dificultad irá aumentando progresivamente. Por ejemplo, podemos empezar con palabras cortas (O-L-A) y si vemos que no tienen dificultad para memorizarlo podemos probar con palabras de más letras.

**Duración.** Dura aproximadamente 25 minutos.

**Organización.** A este juego se juega por turnos, de forma individual, pero ayudándose entre todos.

## **Actividad 13. A ver si lo encuentras**

### **Objetivo.**

- Fomentar el desarrollo de la atención sostenida

**Explicación.** Para esta actividad se preparará previamente una lista con personajes u otras palabras que sean relevantes en el cuento que se haya trabajado ese día. Habrá que escoger tantos como niños haya en clase, en este caso, 19. Entonces, con el cuento proyectado en la pizarra digital, se pide que, uno por uno, vayan buscando la palabra que les haya tocado. El docente irá pasando las páginas y el alumno irá buscando en cada una si aparece o no, y dónde se encuentra.

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos.

**Organización.** Es individual, pero se trabaja en gran grupo.

#### **Actividad 14. “Busca, busca”**

##### **Objetivo.**

- Fomentar el desarrollo la atención sostenida
- Adquirir la correspondencia grafema-fonema

**Explicación.** Esta actividad está inspirada en una actividad encontrada en la página web de ARASAAC (s.f.), donde encontramos un material que consiste en un mural para imprimir en tamaño DIN-A3 con diversos pictogramas. Además de los pictogramas, tenemos tarjetas que nos indican qué debemos buscar (Anexo nº9).

Algunas tarjetas contienen los mismos pictogramas que aparecen en el mural (unos pocos), para que los busquen. Otras tarjetas muestran una letra y se pide encontrar un número determinado de pictogramas que empiecen por dicha letra. Ambos tipos de tarjetas se mezclarán, de tal forma que a cada uno le toque una tarjeta con un tipo de tarea diferente.

Se organizará al alumnado en grupos pequeños, de cuatro niños aproximadamente para que puedan trabajar cómodamente sobre el mismo mural. Cuando terminen con sus tarjetas, se van rotando. El mural estará plastificado para que, cuando encuentren los pictogramas, puedan rodearlos con rotulador de pizarra y poder borrar después.

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos.

**Organización.** Se organizan en pequeños grupos (un mural para cada grupo), pero la hacen de forma individual.

#### **Actividad 15. Torres de palabras**

##### **Objetivos.**

- Descomponer las palabras en sílabas
- Iniciarse en la lectura de palabras

**Explicación.** La actividad consiste en hacer torres con tantas piezas de construcción como sílabas tenga cada palabra que se vaya a trabajar. Dichas palabras estarán impresas en tarjetas para que pueda ser más manipulativo y visual. Para la elección de las palabras, se buscará que estén relacionadas con el cuento con el que se esté trabajando ese día.

Trabajaremos todos juntos, por turnos. Se establecerá un orden en el que, uno a uno, irán saliendo para montar la torre. Quien salga, leerá la palabra que le toque (si sabemos que puede hacerlo, si no, lo hará el docente) y todos juntos, con palmadas, trataremos de identificar cuántas sílabas tiene. Entonces, se construye la torre con tantas piezas como sílabas tenga, diciendo a qué sílaba corresponde cada pieza (la primera so- y la segunda -pa, por ejemplo)..

**Duración.** Dura aproximadamente 30 minutos.

**Organización.** Es una actividad grupal, pero se trabaja de forma individual, asegurándonos de que todos participen.

## Actividad 16. *Creando sílabas*

### Objetivos.

- Descomponer las palabras en sílabas
- Identificar los diferentes sonidos que conforman las palabras
- Conocer los nombres y las grafías de las letras del alfabeto

**Explicación.** Esta actividad está inspirada en un post de Instagram de @miami\_skye. Se necesita un cartón al que anclar las tarjetas con limpiapipas, y tantas tarjetas como letras del abecedario. Las consonantes se pondrán a la izquierda y las vocales a la derecha, y se unirán a través de los limpiapipas formando una especie de anillas, de forma que las tarjetas sean móviles y se puedan ir pasando (Anexo nº10).

El docente dirá palabras en voz alta y, por turnos, la carpetilla irá rotando de niño en niño para que vayan formando las sílabas de la palabra que se haya dicho. De tal forma, si la maestra dice la palabra ‘‘casa’’, el alumno tendrá que dividir la palabra en sílabas en primer lugar. Cuando sepa qué sílabas la conforman, formará ‘‘ca’’, primero, y ‘‘sa’’, después. Se tratará de buscar palabras que aparezcan en el cuento que se haya leído ese día o que tengan alguna relación con él.

Esta es una actividad sencilla con la que se trabajarán únicamente palabras que contengan sílabas de estructura consonante-vocal.

**Duración.** Dura aproximadamente 45 minutos.

**Organización.** La actividad será en gran grupo, pero trabajarán individualmente y por turnos rotándose la carpetilla con las tarjetas.

### 3.2.5. Temporalización

Esta propuesta de intervención pretende constituir en sí misma una aproximación a la lectoescritura a través de las habilidades de alfabetización temprana durante el último año de la etapa de Educación Infantil. Por tanto, su duración es anual.

La propuesta comienza el viernes 1 de octubre con la lectura del cuento *El coleccionista de palabras*, de Peter H. Reynolds y con la puesta en marcha del mural de la palabra del día que, como se ha mencionado anteriormente, se completará todos los días del curso. Ese mismo día se presentará también el álbum en el que recogeremos nuestra colección de palabras, actividad que solo se hará los viernes con la palabra que se haya trabajado ese día.

Desde octubre hasta marzo se presenta una nueva letra cada lunes, hasta haber trabajado con todas. La forma en la que se presenta una letra es la siguiente:

- En primer lugar, se hace la actividad 2 (*un cuento para cada letra*)
- A continuación, realizamos una de las siguientes: *letras luminosas* (act. 3), *lluvia de letras* (act. 4), *trazos a puñados* (act. 5) o *letras con bolitas* (act. 6). Cada día se hará una diferente, y cuando se hayan hecho todas se vuelve a empezar.

Los miércoles desde octubre hasta final de curso se realiza la lectura de un nuevo cuento y se trabaja una actividad en base al mismo. Cada actividad trabaja principalmente una habilidad pre-lectoescritora concreta, por lo que será labor del docente organizarlas en el tiempo de tal forma que cada mes se puedan trabajar todas las habilidades, más o menos. Estos días en concreto, se trabajan las actividades 7 (*ese sonido me suena*), 8 (*¿cuáles riman?*), 10 (*cucharillas luminosas*), 11 (*memory*), 12 (*¡memorízame!*), 13 (*a ver si lo encuentras*), 14 (*busca, busca*), 15 (*torres de palabras*) y 16 (*creando sílabas*).

En el Anexo nº11 se puede observar la organización de las sesiones a lo largo del curso escolar.

### **3.2.6. Evaluación**

Será importante evaluar tanto al alumnado como la propuesta de intervención y la propia actuación docente. Esta evaluación debe ser inicial, para saber desde donde se parte; continua, para ser capaces de identificar posibles problemas o debilidades y poder incorporar las modificaciones que se consideren oportunas; y final, para valorar la eficacia de la actuación. Dicha evaluación se debe llevar a cabo a través del uso de técnicas e instrumentos variados para procurar realizar una evaluación lo más rigurosa posible.

#### **3.2.6.1. Evaluación inicial**

Si el docente que los acompañó durante el curso anterior no es el mismo que el del actual, se concertará una reunión con él o ella para hablar sobre el nivel con el que cada alumno terminó el segundo nivel de Educación Infantil.

Para comprobar desde qué punto parte el alumnado y poder registrar los progresos al final de la intervención, se hará uso del *Test predictivo de dificultades en la lectoescritura*, diseñado por Cuetos et al. (2015).

Esta evaluación inicial se complementa con una escala de estimación para la observación directa por parte del tutor. Dicha escala cuenta con una serie de ítems de respuesta cerrada y un apartado de observaciones para poder recoger todos los aspectos que se consideren de interés. Se valorarán aspectos como la capacidad de: diferenciar las mayúsculas de las minúsculas, escribir vocales y consonantes, reconocer vocales y consonantes escritas, escribir su nombre, reconocer su nombre escrito, escribir sílabas sencillas o palabras cortas, escribir de forma legible o leer sílabas o palabras cortas.

#### **3.2.6.2. Evaluación continua**

Durante el transcurso de la intervención se valorarán aspectos específicos referidos tanto a las habilidades que se trabajen, analizando si los niños y niñas adquieren adecuadamente los conocimientos que se esperan, como al buen funcionamiento de las

sesiones, para poder comprobar si la intervención está bien planteada y funciona bien, o no.

La evaluación de estos aspectos se hará a través de la técnica de la observación, utilizando como instrumentos una escala de estimación y el diario de clase.

La escala de estimación servirá para evaluar específicamente el logro de los objetivos planteados para cada actividad, y el diario de clase se utilizará para evaluar las sesiones en su conjunto, de tal forma que se puedan recoger todos los aspectos que se consideren de relevancia, anotar las posibles incidencias que puedan surgir.

### **3.2.6.3. Evaluación final**

Al final de la propuesta de intervención, con el objetivo de comprobar si esta ha sido eficaz y se han alcanzado los resultados esperados, se volverán a evaluar las habilidades lecto-escritoras del alumnado a través del *Test predictivo de dificultades en la lectoescritura* (Cuetos et al., 2015) y la escala de estimación ya mencionada.

Además, se tendrán en cuenta y se analizarán los resultados de la evaluación continua llevada a cabo durante el transcurso de la intervención.

Por otro lado, también es importante evaluar la propuesta, para que las posibles dificultades que hayan surgido a la hora de llevar lo planificado al aula queden reflejadas, así como la propia actuación docente. Para realizar dicha evaluación se utilizará un cuestionario cuyos ítem den respuesta a indicadores como: si se han trabajado todos los aspectos necesarios para la adquisición del proceso lectoescritor, si las actividades propuestas se han adecuado al nivel del alumnado, si las explicaciones del docente fueron claras y comprensibles, si el tiempo o el agrupamiento pensado inicialmente para las actividades fue el adecuado, si se han tenido que realizar muchas adaptaciones o modificaciones respecto al diseño inicial, si se ha tenido en cuenta la individualidad del alumnado (nivel, desarrollo, tiempos), si las actividades han resultado amenas o si se logró crear motivación en el alumnado, por ejemplo.

## 4. CONCLUSIONES

La principal conclusión que se obtiene a partir de la revisión bibliográfica en relación con las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la edad escolar y sus implicaciones es la importancia que reside en su identificación e intervención tempranas. A partir de la identificación del alumnado que presenta, no necesariamente dificultades ya diagnosticadas, sino riesgo de presentarlas en el futuro, es posible el desarrollo y puesta en marcha de una instrucción específica. Dicha instrucción se diseñará haciendo especial énfasis en las habilidades claves para la correcta adquisición del proceso lectoescritor.

La propuesta de intervención ya presentada supone una aproximación a la prevención de las posibles dificultades que puedan aparecer desde la Educación Infantil en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Para ello, se trabajan específicamente las habilidades de alfabetización temprana, como son la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, el vocabulario, la memoria y la atención, entre otras.

Esta aproximación se realiza haciendo uso de los cuentos como elemento motivador para el aprendizaje, porque la interacción de los niños y niñas durante los primeros años escolares con un entorno rico y de calidad favorece la existencia de una predisposición positiva hacia el aprendizaje. Además, la lectura compartida de cuentos en el aula de Educación Infantil contribuye de manera muy significativa al enriquecimiento léxico, así como al desarrollo de la capacidad de expresión oral.

La principal fortaleza de este trabajo es el enfoque que se ha escogido para trabajar con las DEA en Educación Infantil, desde la comprensión de los ritmos individuales del alumnado y la búsqueda de la identificación e intervención tempranas como clave para atajarlas. Esta intervención se lleva a cabo tomando como referencia al emergente modelo RtI, considerado por muchos uno de los modelos más efectivos para llevar a cabo la instrucción del alumnado con Dificultades de Aprendizaje. Para trabajar con la lectura y la escritura en la etapa de Infantil, es importante recordar no hacerlo forzando su adquisición, sino comprendiendo y respetando los ritmos individuales del alumnado.

Respecto a las debilidades, esta propuesta sería mucho más rica si se hubiese llevado a cabo en el aula, para poder analizar la efectividad de la misma. Sin embargo, su duración no hace posible la implementación de esta intervención durante la estancia en el colegio en prácticas, pues está diseñada para durar un curso entero, y la estancia dura apenas tres meses. Por otro lado, ponerla en práctica de una forma rigurosa dentro de un aula que ya cuenta con su propia programación resulta prácticamente imposible.

Además, se podría haber tenido en cuenta a las familias, y haberlas involucrado en este proceso, ya que tienen un papel muy importante. No se debe olvidar que la estimulación que los niños y niñas reciben fuera del colegio también influye enormemente en los conocimientos que adquieren.

La mayor dificultad que me he encontrado durante la realización de este trabajo ha sido el diseño de una evaluación que fuese rigurosa y adecuada para evaluar un aspecto tan importante como el que aquí se aborda. Personalmente, considero que no tengo la formación adecuada para ello. Así como soy consciente de que no tengo ningún problema

para pensar y diseñar actividades y ejercicios, me he dado cuenta de lo poco que sé acerca de cómo evaluar adecuadamente todo lo que se realiza en el aula. Y, al fin y al cabo, sin un correcto análisis de los resultados para poder comprobar si la intervención ha sido eficaz, ¿de qué sirve llevarla a cabo?

Para concluir, creo que el trabajo realizado ha supuesto una toma de conciencia de la importancia real que tiene que el alumnado cuente con una buena base en las habilidades previas al desarrollo de la lectura y la escritura de cara a la Educación Primaria. Asimismo, la adquisición de estos conocimientos previos debe ser facilitada por parte del docente a través de actuaciones educativas rigurosas, siendo consciente de la importancia de una instrucción adecuada y eficaz.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*. Editorial Médica Panamericana. Disponible en:  
<https://www.bibliopsi.org/docs/guia/DSM%20V.pdf>
- Avilés Barba, D.R. (2015). *Incidencia de la disgrafía en la calidad del desempeño escolar en los estudiantes de básica elemental* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Disponible en:  
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/21451>
- Cantero Castillo, N.P. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 33, 1-8. Disponible en:  
<https://cutt.ly/aJizs9n>
- Carboni-Román, A., del Río Grande, D., Capilla, A., Maestú, F. y Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las Dificultades de Aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42, 171-175. Disponible en: <https://cutt.ly/7JileNF>
- Centro Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa [ARASAAC] (s.f.). *Materiales. Busca, Busca 2 – Juego para trabajar la atención, la discriminación visual y el vocabulario*. Disponible en: <https://arasaac.org/materials/es/3483>
- Coraisaca Quituzaca, E.C., Ordóñez Pardo, J.C. y Ontaneda Arias, L.M. (2022). Alteraciones fonológicas causadas por la dislexia en estudiantes de la Educación General Básica. *Revista Sociedad y Tecnología*, 5(1), 73-85.  
<https://doi.org/10.51247/st.v5i1.190>

Craft & Learning Resources [@miami\_skye]. (31 de marzo de 2022). *Sílabas. Swipe for more. Check out tomorrow's Reel to see the making of this activity!* [Vídeo].

Instagram. Disponible en: <https://cutt.ly/8JicsLP>

Crespo, P., Jiménez, J.E., Rodríguez, C. y González, D. (2013). El Modelo de Respuesta a la Intervención en la Comunidad Autónoma de Canarias: Nivel 2 de

intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203. Disponible en:

<https://cutt.ly/QH47ndr>

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M.I. y Llenderozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las Dificultades de Aprendizaje de la lectura y escritura.

*Pediatría Atención Primaria* 17 (66), 99-107. <https://pap.es/articulo/12171/>

Delgado González, O., Díaz Reyes, E. y Digurnay Durruthy, I. (2016). Caracterización de disgrafía en niños y niñas. *Revista Información Científica*, 95(6), 883-892.

Disponible en: <https://cutt.ly/cJilVUn>

Escalante de Urrecheaga, D. y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12 (43), 669-678. Disponible en:

<https://cutt.ly/jJicgOt>

Gil, C. (2020). *Un cuento para cada letra. Aprende las 29 letras y sonidos del abecedario*. SM

Gutiérrez Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*,

29(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>

- Hernández Pallarés, L.A. y Moñino Belando, L. (2019). Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria. La importancia de la formación de los futuros docentes. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 1, 18-32. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/85105>
- Jiménez, J.E. (2012). Retos y prospectiva de la atención al alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. En Navarro, J., Fernández, M.T., Soto, F.J. y Tortosa, F. (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: <https://cutt.ly/2JoW2lO>
- Jiménez, J.E. (2016). Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque a la identificación de las Dificultades de Aprendizaje. En Castejón Costa, J.L. (Ed), *Psicología y Educación: Presente y futuro* (64-74). ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=699890>
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 49, 21-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48342.pdf>
- Jiménez González, J.E. y Artiles Hernández, C. (2007). *Informe sobre definiciones, criterios de identificación y heterogeneidad de las Dificultades Específicas de Aprendizaje, susceptibles de presentar necesidades de apoyo educativo. Definiciones y criterios de identificación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)*. Gobierno de Canarias. Disponible en: <https://cutt.ly/xJilyxB>

- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las Dificultades Específicas de Aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25(1), 78-85. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps>
- Jiménez, J.E., Luft Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en la lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4(2), 56-64. Disponible en: <https://cutt.ly/rJibgH2>
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. Disponible en: <https://cutt.ly/FJizqRv>
- Justice, L.M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14. Disponible en: <https://cutt.ly/tJizgSb>
- Llamazares Prieto, M.T. y Alonso-Cortés Fradejas, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71. 151-172. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf>
- Lema Ruiz, R.A., Tenezaca Romero, R.E. y Aguirre Gallegos, S.Y. (2019). El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar. *Revista Conrado*, 15(66), 244-252. Disponible en: <https://cutt.ly/YJicHfo>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre, 28927-28942.  
Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Disponible en:  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.  
Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lores Leyva, I., Calzadilla González, O., Hernández Torres, I., Noguera Núñez, K. y Díaz Pompa, F. (2014). La ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía. *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), 1-7.  
Disponible en: <https://cutt.ly/EJilMtk>
- Maestre, A.B. (2010). Desarrollo del lenguaje verbal. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, (26), 1-8. Disponible en: <https://cutt.ly/oJickXH>
- Miranda Morais, M. (2018). *La atención a la diversidad en la educación básica en Asturias: la visión del profesorado de orientación educativa* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo]. Disponible en: <https://cutt.ly/8JoERi>

- Moats, L. (2015). Many Children Left Behind? The Common Core and Students with Reading Difficulties. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(2), 19-23.  
Disponible en: <https://cutt.ly/BJizSNG>
- Mulas, F. y Morant, A. (1999). Niños con riesgo de padecer dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 28, 76-80. Disponible en:  
<https://www.neurologia.com/articulo°/99040>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child and Human Development. Disponible en: <https://cutt.ly/UJiblOv>
- Oklahoma State Department of Education. (2010). *Response to Intervention (RTI) Guidance Document*. Disponible en: <https://cutt.ly/yJibcZz>
- Presentación, M.J., Sigenthaler, R. y Mercader, J. (2018). *Dificultades de Aprendizaje en la Educación Infantil*. Universitat Jaume I.  
<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia141>
- Rafael, A. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. En Tomás, J. y Almenara J., *Master en Paidopsiquiatría*. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://cutt.ly/UJiz6BT>
- Reynolds, P.H. (2018). *El coleccionista de palabras*. Molino

- Rosemberg, C.R. y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de CCSS, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>
- Rugiero, J.P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la Educación Infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>
- Sala Torrent, M. (14 de febrero 2020). Trastornos del desarrollo del lenguaje oral y escrito. En M. Orio Hernández (Moderadora), *Trastornos del lenguaje*. Congreso de Actualización Pediatría. Disponible en: <https://cutt.ly/pJil1xW>
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A.L. y Linan.Thompson, S. (2007). Prevention and Early Identification of Students with Reading Disabilities: A Research Review of the Three-Tier Model. En Haager, D.H., Vaughn, S. y Klingner, J.K. (Eds), *Validated Reading Practices for Three Tiers of Intervention*. Brookes. Disponible en: <https://cutt.ly/4JizwA6>
- Vicente-Yagüe Jara, M.I. y González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 494-508. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Villalón, M., Bedregal, P., Strasser, K. y Ziliani, M.E. (2006). Lectura compartida: Una estrategia educativa para la infancia temprana. En Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Eds.), *Camino al Bicentenario. Doce propuestas para Chile* (pp. 291-319). Andros impresores. Disponible en: <https://cutt.ly/TJicZ8W>

# ANEXOS

Anexo nº1. Carnet de coleccionista de palabras (Actividad 1)



Anexo nº2. Mural de la palabra del día (Actividad 1)

**La palabra del día**

G A T O

EN MAYÚSCULA SE ESCRIBE:  
GATO

Empieza por la letra  
G

Termina por la letra  
O

En minúscula se escribe:  
gato

Vocales  
A O

Consonantes  
G T

Silabas  
ga to

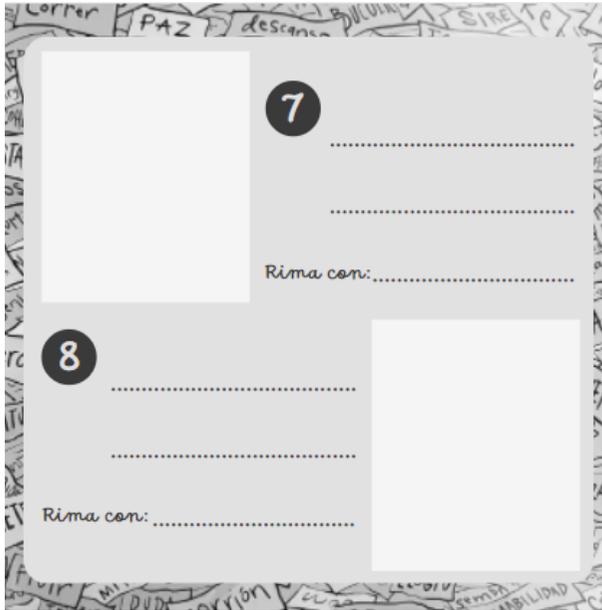
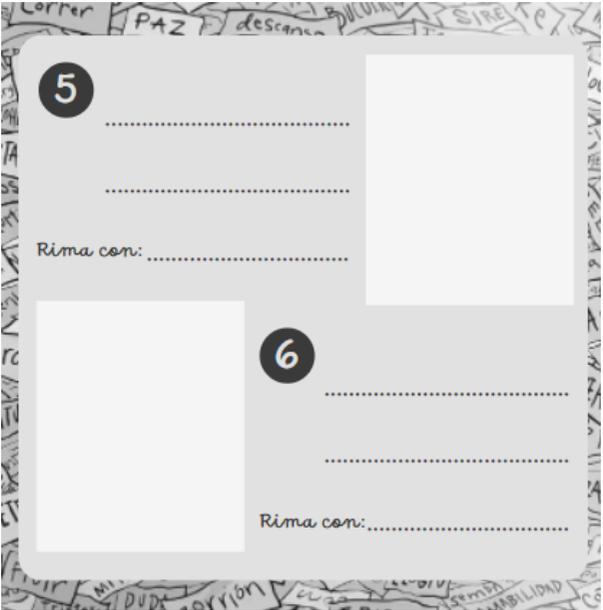
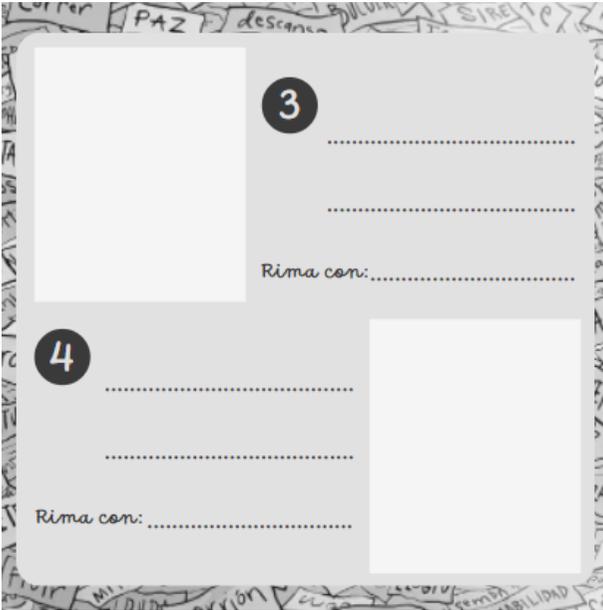
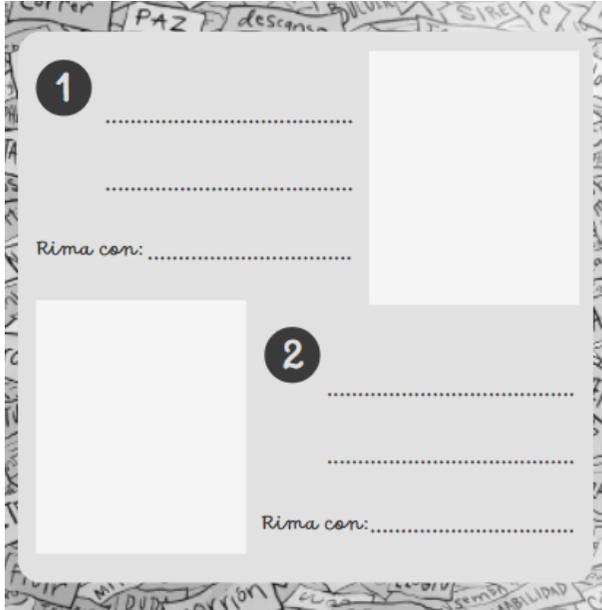
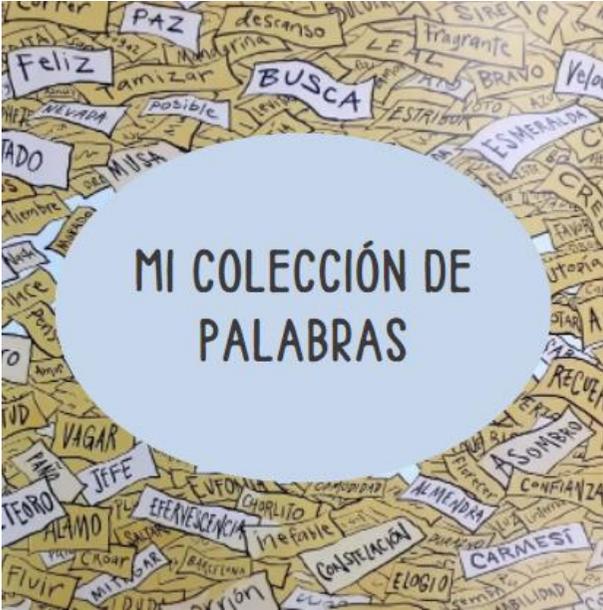
Dibujo  


Acróstico  
GUAPO  
ANATIA  
TERCO  
OILLO

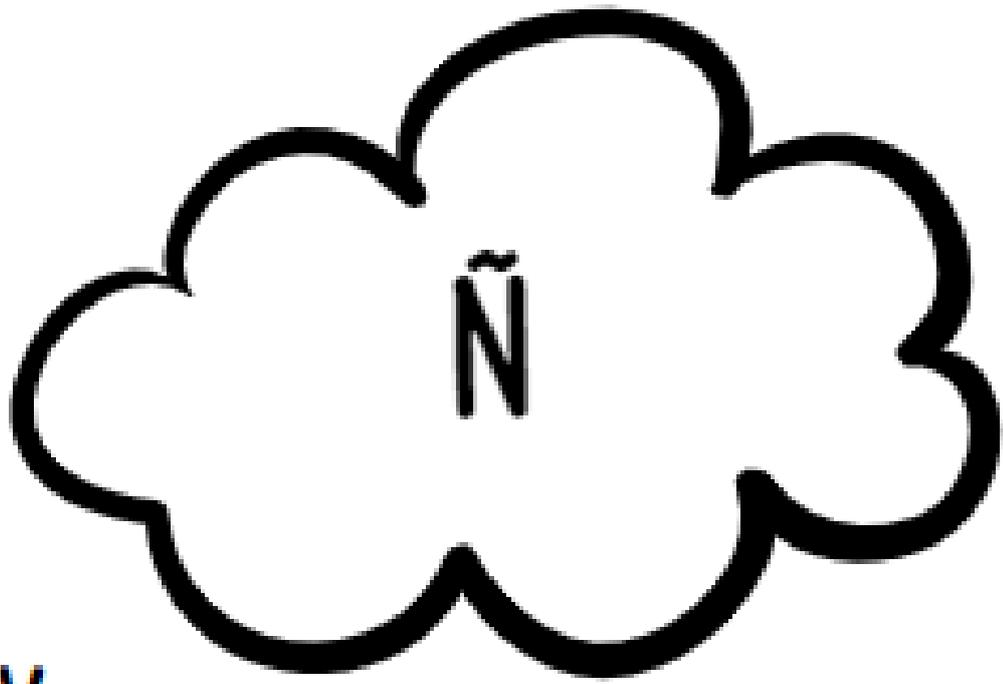
Rima con:  


B C CH D E F GU I  
J K L LL M  
N Ñ P QU  
R S U V  
W X Y Z

Anexo nº3. Álbum de la colección de palabras (Actividad 1)



Anexo nº4. *Lluvia de letras* (Actividad 4)

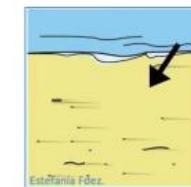


V Ñ T  
Ñ H Ñ  
K N T N M H  
Ñ M H Ñ Ñ  
K Ñ M H R  
Ñ M V

Anexo 5. Ese sonido me suena (Actividad 7)

A


Estefanía Fdez García.



Anexo nº6. ¿Cuáles riman? (Actividad 8)

Ejemplo de actividad con el cuento *La casa de la Mosca Fosca*

			
			
ROSCA	TRAPO	GLOBO	RELÁMPAGO
ROSA	DEBAJO	FOSO	MERLUZA

Anexo nº7 Cucharillas luminosas (Actividad 10)

Ejemplo de actividad con el cuento *¿A qué sabe la luna?*

	<b>LUNA</b>		

	<b>MONO</b>		

	<b>LEÓN</b>		

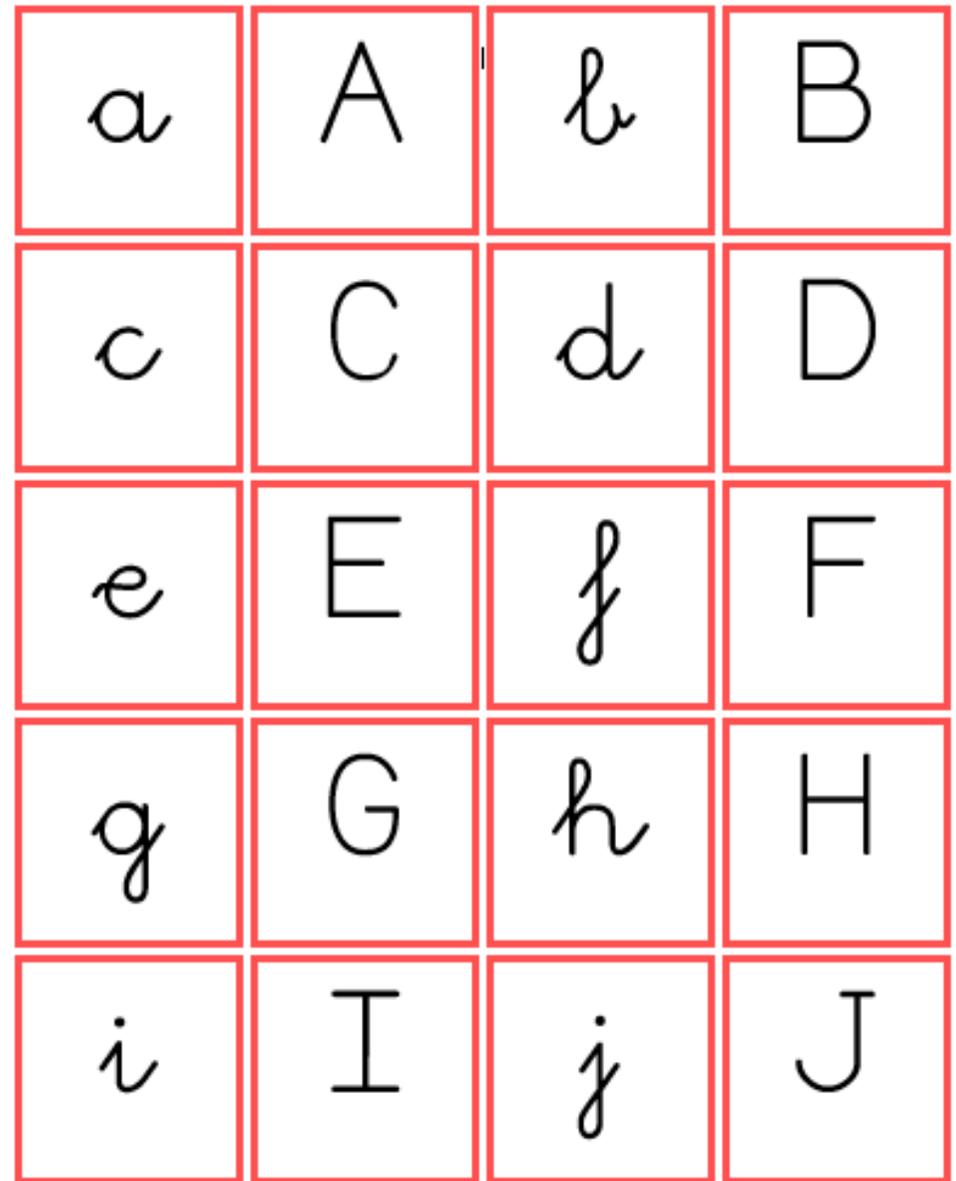
	<b>CIELO</b>		

	<b>NOCHE</b>		

	<b>CEBRA</b>		

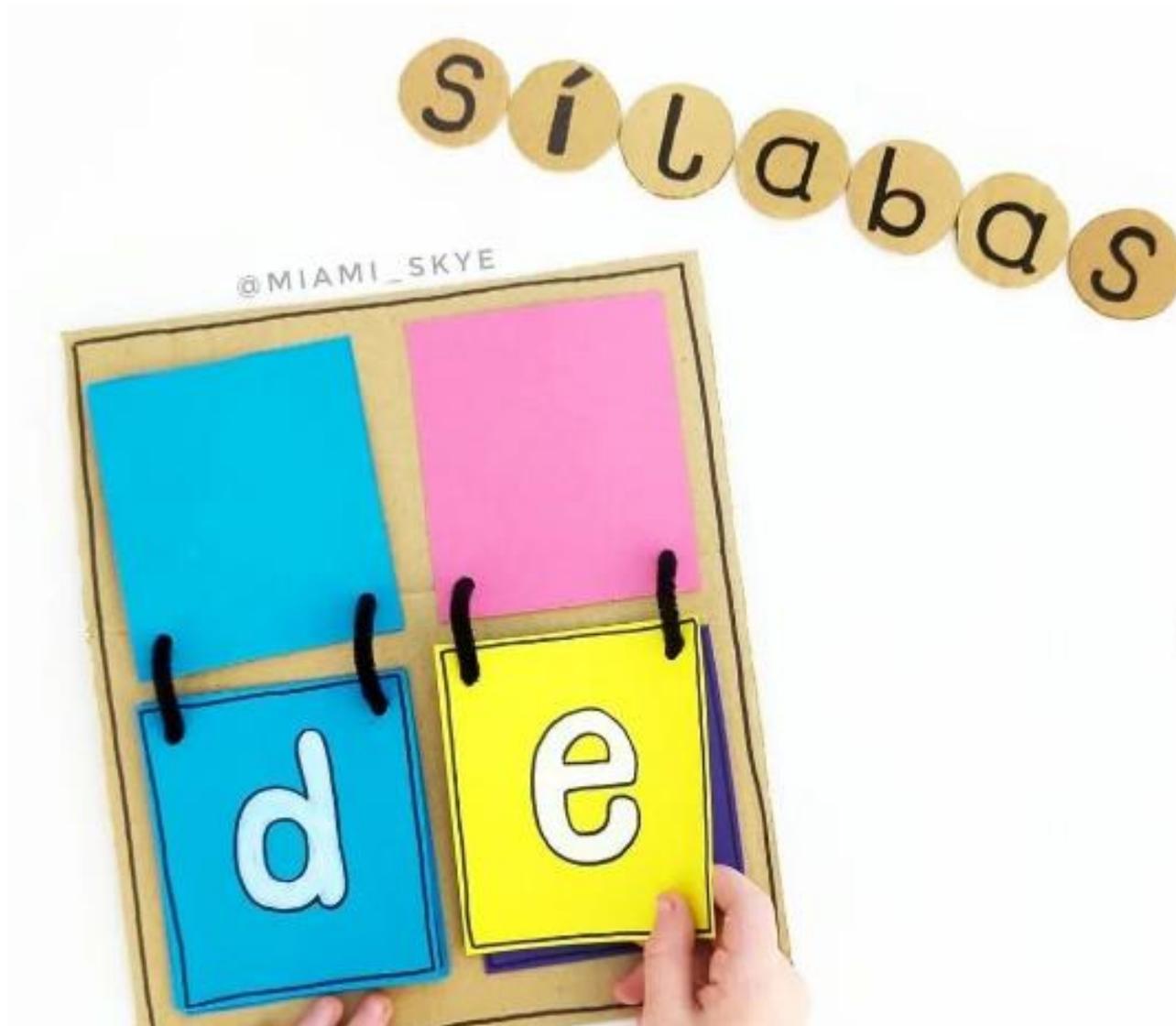
Anexo nº8. Memory (Actividad 11)

Ejemplo de actividad con el cuento *La casa de la Mosca Fosca*

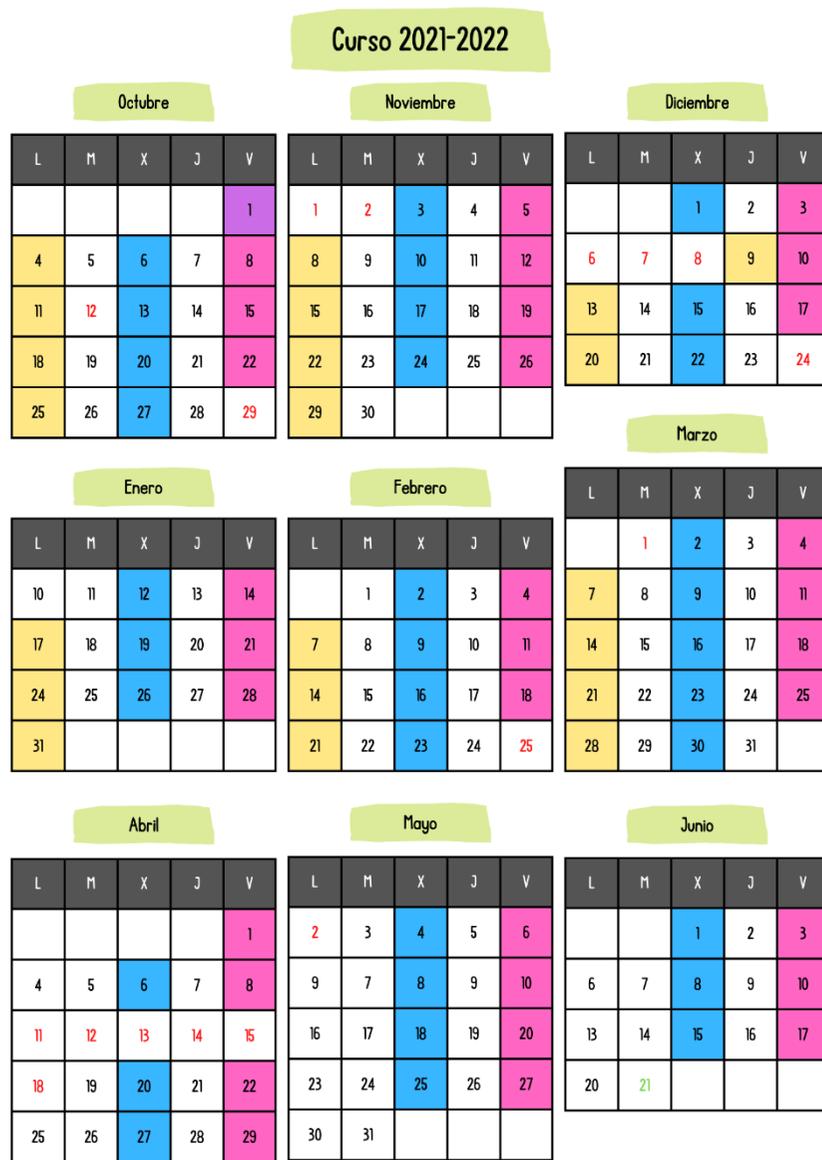




Anexo nº10. Creando sílabas (Actividad 16)



# Anexo nº11. Cronograma de la Propuesta de Intervención



Comienzo y final de curso

No lectivos

- Comienzo de la Intervención
- Álbum de la colección de palabras
- Presentación nueva letra
- Sesiones de trabajo con cuentos