

El desarrollo de la lectoescritura: enfoques y métodos

Autor: Ortega Cifuentes, Ana Isabel (Maestra. Especialidad en Educación Primaria e Infantil, Maestra de Educación Primaria).
Público: Maestros de Infantil. **Materia:** Lengua y literatura. **Idioma:** Español.

Título: El desarrollo de la lectoescritura: enfoques y métodos.

Resumen

Este trabajo está basado en el desarrollo y aprendizaje de la lectoescritura. Así, se comenzará a partir del concepto de lectura y escritura, sin olvidar las etapas de aprendizaje de cada una de ellas. A continuación se realizará una referencia a la edad ideal para comenzar el aprendizaje de la lectoescritura y al concepto de madurez lectora. También se tratarán las diferentes metodologías utilizadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, incluyendo un proyecto novedoso dentro de la metodología mixta.

Palabras clave: lectura, escritura, etapa, madurez lectora, predictores de rendimiento, habilidades, metodología, criterios de evaluación de libros de texto.

Title: Development of literacy: approaches and methods.

Abstract

This work is based on the development and learning of reading and writing. Thus, it will start from the concept of reading and writing, without forgetting the learning stages of each of them. A reference will be made to the ideal age to begin the learning of reading and writing and the concept of reading maturity. The different methodologies used for learning to read and write will also be discussed, including a novel project within the mixed methodology.

Keywords: reading, writing, stage, reading maturity, performance predictors, skills, methodology, textbook evaluation criteria.

Recibido 2018-07-03; Aceptado 2018-07-10; Publicado 2018-08-25; Código PD: 098018

1. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura es una cuestión fundamental, no sólo desde una perspectiva didáctica, sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de una persona. No debemos olvidar que, pese al gran avance de la tecnología, vivimos en un mundo que utiliza, todavía, la escritura primordialmente como medio de transmisión de sus conocimientos y valores (Mendoza, 1996).

La lectoescritura es una cultura y una forma de pensamiento, pero también es una técnica o dominio de unas habilidades concretas para interpretar unas determinadas grafías. Por tanto, el lenguaje escrito, además de constituir un medio privilegiado de comunicación y representación, es el principal instrumento para acceder al conocimiento de la totalidad de las materias escolares. Es necesario para la integración en la sociedad.

El dominio de la lectoescritura, lejos de lo que parecía predecir el avance tecnológico actual, en vez de pasar a un segundo plano, se convierte en un instrumento de incidencia social fundamental, y no dominarlo es una de las causas del fracaso escolar y de cierta marginación social.

Así, la lectura y la escritura son unos de los aprendizajes más significativos (si no los que más), duraderos y perdurables, por lo que deben ser enseñados en la escuela desde las edades más tempranas prestando especial interés a cada una de sus fases de adquisición a fin de evitar dificultades en su aprendizaje, ya que ambos sentarán las bases para poder alcanzar otros aprendizajes a lo largo de la vida.

Las más recientes investigaciones sobre la adquisición, la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura son el resultado de la confluencia de disciplinas distintas que, en conjunto, muestran una imagen de la lectura y de la escritura como una destreza muy compleja que va más allá de los procesos básicos de codificación y descodificación de grafías. Esta destreza está integrada por diversas habilidades que deben ser conocidas por los docentes y que deben estar presentes en la formulación de los criterios en los que nos basaremos a la hora de considerar adecuados unos materiales y descartar otros.

Por todo ello, antes de proponer los criterios que guíen nuestra elección, es conveniente exponer una revisión de cuestiones relacionadas con la descripción de la lectura y la escritura y con los principales enfoques didácticos desde los que se abordan estos aprendizajes en la escuela.

2. LECTURA Y ESCRITURA.

Antes de abordar la descripción de aquellas estrategias que se emplean en la enseñanza de la lectoescritura, es preciso delimitar el contenido al que hace referencia la expresión “aprender a leer y escribir”.

2.1. Concepto de lectura.

“Aprender a leer es una forma de nacer al mundo.”

(Vicente Aleixandre)

Mendoza (1998) describe el acto de leer como algo bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar. La lectura, pues, no es un acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras o enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto (entendido como uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en término de su significado global).

Por tanto, saber leer es saber avanzar a la par que el texto e integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación. La comprensión lectora ya no puede, por tanto, ser entendida sólo como una labor de decodificación, traducción o reconocimiento de palabras y frases, como si lo único importante fuera el texto. Se trata más bien de un proceso interactivo entre la acción del sujeto y el contenido del texto (Galera, 2001).

Seguendo a este mismo autor, podemos encontrar varios modelos distintos que explican el proceso de lectura:

- **Modelo ascendente (bottom up):** considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico. Este proceso comienza en la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto (proceso ascendente). Lo fundamental aquí es la decodificación. El lector parte de lo más simple, la letra, hasta llegar a lo más complejo, el texto. Por tanto, este punto de vista concede especial interés al texto, no al lector.
- **Modelo descendente (top-down):** aquí se considera que el proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto. Se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico también, pero en sentido descendente. En este modelo, el lector, más que analizarlo, crea el texto. Los conocimientos y experiencias del lector priman sobre el texto o mensaje para acceder a la comprensión lectora. Así pues, en este modelo el núcleo de la lectura es la comprensión. Lo importante es el lector. Lo que el lector percibe es la totalidad, que no se reduce a la suma de las partes.
- **Modelo interactivo:** este modelo interpreta la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento previo del lector. El proceso de comprensión es un proceso de emisión y verificación de hipótesis. Tiene que haber un equilibrio entre el texto (autor) y la interpretación del mismo (lector). Por tanto, este modelo no se centra exclusivamente ni en el texto ni en el lector, aunque se acerca más al modelo descendente que al ascendente.

2.1.1. Etapas de la lectura.

El proceso de la lectura para llegar a ser comprensiva, atraviesa por las siguientes etapas (Chicaiza, 2012):

- **Etapas logo-gráfica:** la estrategia que utiliza el niño/a se limita a un reconocimiento visual de las palabras como un todo, por lo tanto, todavía no hay interpretación del código.

- **Etapa alfabética:** la lectura propiamente dicha se inicia en esta fase. Al automatizar la lectura alfabética ortográfica, el niño/a estará en condiciones de poner su atención al contexto y a comprender en la medida en que va decodificando. En esta fase, el niño/a ya aborda la lectura a través de la interpretación del código, para lo cual utiliza un mecanismo básico de conversión de las letras en sonidos. El niño/a ya aprende a establecer y aplicar las correspondencias entre grafemas (letras y sonidos/fonemas). En esta fase, la enseñanza se dirige a que el niño/a aprenda a emparejar un patrón visual (grafema o letra) con un patrón sonoro (fonema o sonido).
- **Etapa ortográfica:** aquí el niño/a ya es capaz de reconocer de manera global las entradas ortográficas (palabras), como entradas léxicas y al mismo tiempo es capaz de analizar y reconocer segmentos (porciones de las palabras) obteniendo información procedente del nivel de letra. La entrada léxica es la capacidad de dotar de significado a una palabra porque es de nuestra lengua.

2.2. Concepto de escritura.

“La escritura es una especie de enfermedad contagiosa que los libros transmiten a quienes los frecuentan en exceso... cuanto más temprano sea el contacto con los libros, más graves y duraderas serán las consecuencias de ese virus incubado en el texto...”

(Ángel González)

La escritura es la acción y efecto de escribir, es decir, es la representación de las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie. Se trata, por otra parte, del sistema de signos utilizado para escribir (por ejemplo, la escritura alfabética). Para la lingüística, la escritura es un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos grabados o dibujados sobre un soporte. En otras palabras, es un método de comunicación humana que se realiza por medio de signos visuales que constituyen un sistema (Chicaiza, 2012).

El autor anteriormente nombrado destaca que las primeras técnicas de escritura se remontan al año 4000 a.C. Con su evolución en el tiempo, la escritura se ha desarrollado de dos formas: ideográfica (cuando se expresan las ideas) y fonética (cuando se representan los sonidos).

La escritura cumple diferentes funciones:

- **Función ejecutiva:** supone la capacidad de codificar y decodificar signos gráficos.
- **Función funcional:** incluye la comunicación interpersonal y supone el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura.
- **Función instrumental:** consiste en el uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento.
- **Función epistémica:** se refiere a las relaciones entre la escritura y el desarrollo cognitivo de la persona.

2.2.1. Etapas de la escritura.

En el proceso de aprendizaje de la escritura se diferencian tres niveles o etapas. Teniendo en cuenta los trabajos de Chicaiza (2012), los niveles o categorías de escritura son:

- **Etapa pre-silábica:** en este nivel, para los alfabetizandos, la escritura es un objeto sustituto, es la representación de algo externo, lo cual no significa que conciben la escritura como una representación del lenguaje. No hay búsqueda de correspondencia entre los grafemas y los fonemas (las letras y sus sonidos). Se utilizan letras convencionales, manifestando la exigencia de cantidad y produciendo diferencias intencionales entre las distintas escrituras. Si el alfabetizando conoce muchas letras, las utiliza todas. Si conoce pocas, varía su orden para escribir. Puede llegar a confundir letras con números. El dibujo provee una ayuda a la escritura garantizando su significado.
- **Etapa silábica inicial:** esta etapa constituye un período de transición entre la escritura pre-silábica y la silábica escrita. Así, se puede observar los primeros intentos por asignar a cada letra un valor sonoro

silábico. Pueden predominar las vocales. Cuando al niño/a se le solicita que interprete lo que escribió, desliza su dedo de izquierda a derecha, sin ninguna detención, a la vez que “lee” la palabra escrita. Poco a poco, va asignando estrictamente una letra por sílaba. Comienza a haber un valor sonoro inicial.

- **Etapa silábica escrita:** durante esta etapa hay una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir. En algunos niños/as comienza a observarse la escritura silábica escrita con valor convencional.

3. DEBATE SOBRE LA MADURACIÓN: EDAD IDEAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

3.1. Concepto de madurez lectora.

Según Rodríguez (1985), la madurez, en cuanto estadio desde el cual puede abordarse, con posibilidades de éxito (si las demás circunstancias son favorables) un determinado aprendizaje, y la maduración, en cuanto proceso mediante el cual el sujeto alcanza, de manera gradual, aquella situación, son cuestiones que desde hace algunos años vienen suscitando las opiniones más encontradas: mientras que para algunos autores la madurez para la lectura se alcanza a una edad relativamente tardía (alrededor de los seis/siete años), para otros el niño/a ya está preparado para iniciarse en la lengua escrita desde el primer año de vida.

En la actualidad en España se considera que el aprendizaje de la lectura, en sentido estricto, debe introducirse en tercero de Educación Infantil, lo cierto es que en los últimos años se observa una tendencia a adelantar la enseñanza de la lectura a cursos anteriores y a edades muy tempranas, generando este hecho un importante debate sobre la cuestión de si es conveniente o no adelantar el inicio de este aprendizaje. Ante tal situación surge la duda de cuándo es el momento oportuno para empezar a aprender a leer y evitar en lo posible que los niños/as generen frustración y desinterés hacia esta tarea (Sellés, 2012).

Abril (2002) considera diferentes perspectivas teóricas sobre el término objeto de estudio:

- **Enfoque maduracional:** según este enfoque, la conducta humana viene determinada casi completamente por factores innatos. Los éxitos y fracasos en todos los aspectos, están condicionados genéticamente. La conducta se despliega de manera automática en nuevas pautas, en el momento que los órganos correspondientes van madurando y en el orden que previamente había sido fijada por los genes. La madurez es principalmente una función biológica y debe esperarse en el período cronológico más apropiado para que el organismo esté dispuesto a la realización de una actividad determinada.
- **Enfoque ambientalista o conductista:** los ambientalistas consideran que el camino hacia la maduración es fundamentalmente a través de la acción de factores externos al individuo. Sostiene que el ambiente moldea al individuo. Si este ambiente es modificado o manipulado se puede, paralelamente, modificar los aprendizajes en los que está influyendo.
- **Enfoque interaccionista:** para los interaccionistas, la madurez se puede definir como un proceso de cambio ontogenético en el marco de la interacción dinámica entre maduración y situación educativa, referida al desarrollo cognitivo y teniendo como principal componente la interiorización de experiencias significativas mediante el procedimiento activo de la información. Estas posiciones fueron siendo reducidas poco a poco con la aparición de los estudiosos del “aprendizaje por la influencia del medio”. Así, los psicólogos del desarrollo fueron descubriendo que muchas de las conductas que creían rígidas debido a los factores madurativos, en realidad, estaban condicionadas por efectos ambientales.

Se pueden diferenciar varias etapas a lo largo del tiempo en cuanto al estudio de la madurez lectora se refiere (Sellés, 2012):

- **Primera etapa:** “enfoque perceptivo-motor” (desde los años treinta a sesenta aproximadamente). Se consideraba que para que un niño/a pudiera empezar el aprendizaje de la lectura debía tener desarrollados una serie de procesos cognitivos, especialmente de percepción visual y orientación espacio-temporal. Por ello, la labor del profesor era entrenar a sus alumnos/as en estos procesos para que pudieran enfrentarse con éxito a esta tarea.

- Segunda etapa: “aprendizaje precoz de la lectura” (década de los sesenta y setenta). Desde esta concepción, los niños/as poseen un deseo de aprender y aprenden fácilmente si se les coloca en un medio pedagógico suficientemente rico y estimulante que les permita ejercer su actividad y vivir múltiples experiencias personales. Una vez transcurrido el “periodo sensible” de sus primeros años, los niños no tendrán nunca más la facilidad natural para aprender.
- Tercera etapa: “enfoque psicolingüístico” (finales de los setenta y ochenta). Se considera que aprender a leer consiste en desarrollar una vía de acceso a los conocimientos lingüísticos a partir de la presentación escrita de la lengua. Son, por tanto, los mecanismos que permiten establecer el contacto entre lo escrito y las competencias lingüísticas del individuo lo que debe ser explicado en el estudio de la adquisición de la habilidad lectora.
- Cuarta etapa: “importancia de las habilidades relacionadas con el inicio de la lectura” (actualmente). Desde este punto de vista se observa una tendencia: sin dejar de lado el enfoque psicolingüístico, se vuelve a dar gran importancia a la intervención temprana, surgiendo conceptos como “preparación a la lectura” o “alfabetización emergente”. Desde este punto de vista, el enfoque psicolingüístico sigue estando presente, siendo importante desarrollar un buen nivel de lenguaje y promover la sensibilidad al sonido. Además, se considera fundamental identificar tempranamente a los estudiantes que pudieran tener problemas en el acceso a la lectura como forma de prevenir el fracaso escolar.

De esta forma, en la actualidad se confirma el abandono del concepto de madurez lectora, ya que este término parece implicar que el aprendizaje de la lectura aparece de manera natural cuando la persona está preparada o “madura” para adquirirla, cuando lo que ha quedado demostrado es que el aprendizaje de la lectura requiere de una instrucción sistemática e intencional (Sellés, 2012).

Siguiendo a esta autora, el momento idóneo para el aprendizaje de la lectoescritura incluye dos posturas contrapuestas que pueden llegar a encontrarse: por una parte, la consideración de que hay que esperar a que el niño esté preparado para leer (con suficiente nivel de maduración biológica), y por otra animar a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible. Por tanto, debería buscarse el momento óptimo en que el aprendizaje se adquiera eficientemente, lo más temprano posible para cada individuo. En este sentido, es fundamental que el niño antes de iniciarse en la lectura, haya adquirido las habilidades básicas que lo predispongan a un aprendizaje exitoso. Todo ello sin dejar de considerar que cuanto antes se dé este aprendizaje mejor será para el desarrollo posterior del niño, siendo conveniente actuar de forma temprana cuando el cerebro es más plástico.

3.2. Principales predictores del rendimiento en lectoescritura.

Según Abril (2002), los principales predictores del rendimiento en lectoescritura son:

1. Sexo: se ha demostrado que el sexo es un predictor significativo. Los niños aprenden a leer más lentamente que las niñas. Algunas hipótesis hacen referencia al sexo del maestro como factor influyente, a las expectativas, a los estilos de enseñanza, a la feminización de la lectura, y, por último a la propia madurez neuropsicológica.
2. Ambiente familiar: la mayoría de las investigaciones consideran que el ambiente familiar al que el niño/a está expuesto y el nivel evolutivo de éste, interactúan para dar lugar al funcionamiento cognitivo posterior y al desarrollo intelectual y lingüístico.
3. Habilidades perceptivas y motoras: son las aptitudes de percepción visual y auditiva, la integración audiovisual y la modalidad sensorial preferente, la organización espacio-temporal y la lateralidad. Un problema en alguna de estas aptitudes aumentará la probabilidad de fracaso en lectura.
4. Habilidades lingüísticas: estas habilidades están centradas en dos áreas fundamentales:
 - Competencia lingüística: comprende el dominio del lenguaje oral a nivel expresivo y receptivo. Determinadas habilidades lingüísticas están relacionadas con todos los aspectos del proceso lector, demostrándose que las dificultades que se presentan en el procesamiento lingüístico inciden de forma negativa en el proceso lector futuro. Se pueden diferenciar dos tipos de trastornos en el lenguaje oral:

uno hace referencia a las dificultades o problemas articulatorios, y el otro a las dificultades expresivas (como por ejemplo, pobreza de vocabulario). Ambos trastornos pueden incidir de forma negativa en el aprendizaje lector.

- Conocimiento metalingüístico: uno de los componentes del conocimiento lingüístico más estudiado ha sido el relacionado con las habilidades de segmentación lingüística. Estas se definen como la aptitud del sujeto para segmentar las oraciones en palabras (conciencia léxica), las palabras en sílabas (conciencia silábica), o las sílabas en fonemas (conciencia fonológica). La importancia del desarrollo de estas habilidades para la adquisición de la lectoescritura se debe a que hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la lectoescritura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, siendo necesario que el niño/a desarrolle la capacidad para analizar la estructura de la lengua.
5. Habilidades cognitivas: en el dominio cognitivo, el interés por el estudio del desarrollo cognitivo en relación con la lectura, se deriva del hecho de considerar este aprendizaje como una tarea de solución de problemas más que como una actividad perceptiva. Los estudios predictivos se han llevado a cabo desde la perspectiva de la teoría de procesamiento de información y teoría genética.
- Procesamiento secuencial-simultáneo: implica la capacidad del niño/a para integrar estímulos como una Gestalt (manera particular de concebir las relaciones del ser humano con el mundo), en el sentido de que el procesamiento de la información es más eficaz cuando están disponibles todos los elementos informativos al mismo tiempo.
 - Operaciones concretas: los teóricos piagetianos consideran que los niños/as no llegan a experimentar éxito en la lectura hasta que no hayan alcanzado el estadio de las operaciones concretas. El pensamiento preoperacional presenta limitaciones importantes que afectan al aprendizaje de la lectura sobre todo para cuando el niño ha de emparejar las palabras escritas a las palabras habladas; también la seriación, en relación con la competencia sobre el orden de las unidades del lenguaje; y en cuanto a la síntesis de los sonidos para componer palabras o el análisis de las palabras en sus sonidos componentes, representa un problema de inclusión de clases, requiriendo una apreciación de la relación del todo con las partes. Por consiguiente, todo ello sugiere que las aptitudes operacionales concretas influyen en el aprendizaje de la lectura en cuanto esta tarea exige el dominio de la reversibilidad, de la inclusión de clases, dado que la palabra puede ser, al mismo tiempo, un nombre, un grupo de letras, un significante.

3.3. Principales habilidades relacionadas con el desarrollo de la lectura.

Dentro de este apartado se tendrá en cuenta a Sellés (2006). Esta autora distingue una serie de predictores y habilidades facilitadoras, ambos relacionados con la lectura.

Así, los factores que se pueden considerar predictores de la lectura son:

- Conocimiento fonológico: supone la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje.
- Conocimiento alfabético: supone la identificación o reconocimiento de las letras. Se ha demostrado que el conocimiento alfabético favorece el desarrollo de habilidades fonológicas, al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos de estas.
- Velocidad de denominación: supone el tiempo que tarda el niño/a en nombrar aquello que se le presenta. Esta habilidad se relaciona de forma importante con el futuro rendimiento lector, independientemente del coeficiente intelectual, siendo una de las más importantes variables que se han de considerar en una correcta adquisición de la lectura.

Junto a estos predictores de la lectura, se han encontrado una serie de habilidades que favorecen el desarrollo de la misma:

- Habilidades lingüísticas: las diferencias entre lectores buenos y malos es debida en una parte importante a la capacidad de comprensión y producción de relaciones estructurales dentro de oraciones habladas. Así, en el simple hecho de identificar palabras, los niños/as deben desarrollar una comprensión oral eficaz, para dotar de significado las palabras que descifran.
- Procesos cognitivos básicos: estos nos sirven para poder seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras con significado. Un déficit en algunos de los órganos y mecanismos encargados de poner en funcionamiento tales procesos, puede conllevar una dificultad en la lectura.
- Conocimiento metalingüístico: se plantea la necesidad de presentar la lectura como algo necesario e imprescindible, haciendo comprender al lector aprendiz qué es el lenguaje escrito y cuáles son las diferentes funciones y usos del mismo.
- Memoria: la lectura no sólo depende de una correcta decodificación del conocimiento del vocabulario, sino también de la capacidad biológica de retener todo un mensaje en la memoria de corto y largo plazo y, a su vez, procesar la misma.

4. TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

Hasta hace muy pocas décadas, cuando se pretende enseñar a leer y escribir al niño en la escuela, dos han sido las orientaciones que han dominado el campo de la metodología de la lectoescritura: la perspectiva sintética y la perspectiva analítica. También existe un tercer método llamado método mixto (Ruíz, 2000).

Los seguidores de la perspectiva analítica han tildado de anticuada y trasnochada a la orientación sintética, mientras que desde las filas de los defensores de esta última tendencia se ha acusado de propagadores de modas pasajeras a los propulsores de la tendencia analítica. Hay que desmentir que la metodología sintética sea trasnochada, y la orientación analítica una moda pasajera, e infundados sus resultados.

Diferentes estudios e investigaciones llevados a cabo en distintos países han comparado la rapidez en la lectura en voz alta, la comprensión de lo leído, la organización de los trabajos escritos y la ortografía producidos por personas que han aprendido a leer y a escribir por medio de métodos analíticos y a partir de los sintéticos, llegando a la conclusión de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de unos y otros. A pesar de todo ello, todavía persisten acusaciones mutuas que no tienen ninguna justificación y que en nada ayudan a avanzar en la mejora de las metodologías en su uso.

Ambos bloques representan a cada uno de los principales procesos de que se compone el acto lector, y ellos entran en conflicto recíprocamente a través del aprendizaje de la lectura.

4.1. La metodología sintética.

Partiendo del hecho de que la escritura se basa en el principio de la correspondencia entre los sonidos (fonemas) de la lengua hablada y sus correspondientes representaciones gráficas (grafemas), con más o menos excepciones según las distintas lenguas, la **metodología sintética** propone iniciar la enseñanza de la lectoescritura desde el conocimiento de los componentes gráficos más fundamentales, seguidos de la unión de dos grafemas para formar sílabas, luego combinaciones de tres, y así sucesivamente; con la unión de dos o más sílabas conocer palabras, y combinando varias palabras completar frases. (Ruiz, 2000).

En otras palabras, los métodos sintéticos son aquellos que partiendo del estudio de los elementos más simples tienen como objetivo final que el niño conozca y domine las estructuras más complejas. En estos métodos se da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante. Se trata, por tanto, de una vía lógica inductiva, y por esta razón, se suponía de fácil acceso a la lectura y escritura de palabras al principio sencillas, para continuar luego con las más complejas.

Los pasos formales que han de seguirse al desarrollar esta metodología, según Pérez (2000) son los siguientes:

- Estudio analítico de vocal y consonantes, asociándolas, respectivamente a una representación gráfica de algún objeto familiar que empiece por la letra que se enseña. En esta primera etapa, adquiere especial importancia la discriminación e identificación de las letras.

- Combinación de las letras entre sí para formar las sílabas.
- Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas, poniéndose especial énfasis en la significación de las palabras.
- Introducción de la lectura oral de pequeñas frases que han sido formadas a partir de la relación y significación de las palabras entre sí.

Como se ha dicho anteriormente, los autores que defienden este tipo de instrucción sostienen el argumento de que las unidades de aprendizaje deben ser los elementos más simples (letras y sílabas), porque ello puede favorecer el uso de unidades de procesamiento de nivel superior. Siguiendo a Pérez (2000), este tipo de decodificación grafofónica o del significante es llevada a cabo de varias formas:

- a) Método alfabético: inicia el proceso de aprendizaje, procurando que el escolar identifique y reconozca las letras (vocales y consonantes) a través de su nombre.
- b) Método fónico: se comienza con el estudio de las letras y del sonido al que hay que asociarlas, es decir, el alumno/a debe ser capaz de evocar de forma automática el sonido que equivale a cada letra para poder seguir avanzando, lo que supone que la habilidad grafofónica ha de ir precedida por un análisis de los fonemas. En este sentido, podemos desarrollar en el niño la conciencia fonológica mediante el reconocimiento dentro de una palabra de un fonema especificado previamente; reconociendo si el sonido inicial, medio o final de una palabra coincide con el de otra palabra; reconociendo las rimas (reconocer si una palabra es idéntica a otra al coincidir el sonido inicial o final); pronunciando un fonema que ocupa un lugar determinado en una palabra, etc.
- c) Método silábico: parte del estudio de las sílabas, pasando a continuación al estudio de las palabras y de las frases, contribuyendo a su vez a ser un instrumento de gran valor en el reconocimiento de las palabras.

Ruíz (2000) especifica que a este procedimiento de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura se le han hecho tres críticas fundamentales:

- a) Este tipo de acceso a la lectoescritura no tiene en cuenta la función primordial y básica de la comunicación, ya que el aprendizaje de la lectoescritura resulta algo descontextualizado y sin sentido. Posiblemente sea ésta una de las razones que expliquen la poca motivación que los niños/as manifiesten por la lectura y por la escritura llevada a cabo de este modo.
- b) Para que los grafemas puedan adquirir un significado y se pueda admitir como válida la vía de la lógica inductiva, es preciso que los alumnos/as hayan descubierto previamente que las palabras del habla están compuestas por diferentes combinaciones de fonemas y logrado segmentar aquellas fonéticamente. Si esta condición no se diera, las letras no estarían representando absolutamente nada.
- c) Por todo ello, existe el riesgo de que la atención y el esfuerzo de los alumnos/as se centren casi exclusivamente en el descifrado de los grafemas y en unirlos por procedimientos puramente asociacionistas. Si los alumnos/as se habituaran a este tipo de lectura, habría que intervenir posteriormente para deshabituarlos, con el objetivo de que desarrollarán nuevos hábitos de lectura comprensiva y crítica.

Este tipo de metodología presenta ventajas e inconvenientes (Ortiz, 2008). Las ventajas de los métodos sintéticos son:

- Al intervenir en gran medida en estos métodos los procesos de memorización, la mayoría de los alumnos/as que lo hacen, aprenden a "leer" más rápidamente.
- El fónico permite graduar y ahorrar esfuerzo tanto a los alumnos/as como al maestro/a.
- Existe superioridad del fonético sobre el alfabético.
- Le proporciona más autonomía al alumno/a, ya que puede identificar cualquier palabra al conocer todos sus componentes.

Algunos inconvenientes son:

- En general, son poco motivadores para los alumnos/as, pudiendo producir en algunas ocasiones rechazo y aversión a la lectura.
- Es poco probable que se le pueda dar significado a una letra, por lo que la significación lectora no aparece en los primeros momentos del aprendizaje.

4.2. La metodología analítica.

Ha sido denominada también metodología global, por entender que los alumnos/as que inician la Educación Obligatoria perciben la realidad primero de un modo global y luego pasan a analizarla en sus componentes. Esta perspectiva se basa, aparentemente, en los trabajos y aportaciones psicopedagógicas hechas por el pedagogo belga Decroly (Ruíz, 2000).

A diferencia de lo que ocurre en la metodología sintética, en la analítica se parte de textos completos, de frases, o en su caso, de palabras conocidas por los alumnos/as y que por esta razón les son significativas: las frases y palabras que se analizan son portadores de significado y de sentido. Es decir, este tipo de método inicia el proceso de lectura a partir de unidades lingüísticas con significado. Se insiste desde el principio en el significado de lo que se lee.

Los autores que defienden esta orientación proponen que la enseñanza inicial de la lectura no debería centrarse en la decodificación “grafismo-sonido”, sino en el uso de frases y del significado. Por consiguiente, en estos métodos es característico el estudio de estructuras complejas significativas (frases, palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras) a través de las sucesivas descomposiciones analíticas que va efectuando de dichas estructuras complejas.

Según Ruíz (2000), la metodología global o analítica presenta las siguientes fases:

1. Se entresaca una frase de un texto más largo conocido ya por los alumnos/as: una narración, una poesía, etc. O se les pide que propongan una frase.
2. Se identifican las palabras que componen la frase.
3. Se selecciona un par de las palabras así diferenciadas para descomponerlas en sus sílabas, y posteriormente éstas en sus grafemas.
4. Se buscan otras palabras o nombres conocidos que contengan alguna de las sílabas y grafemas halladas en las palabras descompuestas.
5. Combinando las sílabas y los grafemas así descubiertos e identificados se intenta componer nuevos nombres o nuevas palabras.

A todo ello hay que añadir que, aunque los alumnos/as sean capaces de segmentar silábicamente las palabras del habla, no es tan seguro que puedan segmentarlas fonéticamente. De hecho, los grafemas no tienen ningún correlato en el habla mientras no se descubra la composición fonética de las palabras. Y no habiéndolo hecho, los grafemas no presentan ningún significado psicológico, por lo que los alumnos/as pueden encontrarse inmersos en un mundo sin sentido (Ruíz, 2000).

Siguiendo los trabajos de Abril (2002), al igual que en el caso de los métodos sintéticos, aquí existen también varias formas de conducir el aprendizaje:

- a) Léxicos: se procura que el alumno/a aprenda y comprenda una serie de palabras que se convierten en la base del aprendizaje posterior. Estas palabras son acompañadas de dibujos con el fin de apoyar icónicamente a la comprensión lectora. Presenta dos formas metodológicas:
 1. Aprendizaje previo de todas las palabras generadoras.
 2. Aprendizaje de cada palabra generadora con análisis de sus componentes y recopilación de nuevas palabras con los elementos ya aprendidos.

Esto significa que el aprendizaje de las palabras seguiría la siguiente secuencia:

1. Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma.
2. Lectura de la palabra.
3. Descomposición de la palabra en sílabas.
4. Descomposición de la palabra generadora.
5. Recomposición de la palabra generadora.
6. Combinación de las sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras.
7. Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

Una vez aprendida la palabra, se pasa a otra cuya primera sílaba es idéntica a la última sílaba de aquella. Otra variante sería la frase en lugar de las palabras como unidad instruccional. El alumno/a es introducido en el análisis, descomponiendo la frase en sonidos o sílabas.

b) Método global-natural: la secuencia instruccional básica suele caracterizarse por las siguientes fases:

1. Preparación para las adquisiciones globales: durante este período, la escritura es presentada como la expresión de “dibujos” significativos. Se estimula la expresión verbal para luego introducir la escritura como medio de comunicación. La transición del dibujo a la escritura es facilitada mediante la estimulación de la necesidad de expresión y comunicación.
2. Iniciación a la lectura: en esta fase el maestro introduce frases que expresan directamente los niños. Generalmente surgen dentro del contexto de la conversación o diálogo en el aula (contexto natura). Las frases son escritas por el maestro en tiras de cartulina y son expuestas en un lugar visible del aula. En este nivel predomina una lectura expresiva que descansa sobre la memoria auditiva y visual de la frase escrita.
3. Introducción de estrategias para promover la observación y reconocimiento de frases como unidades de lenguaje con un mensaje y significado en sí mismas: adquiere especial relevancia la localización, memorización y simbolización de la frase. Algunas de ellas son:
 - Memorización y reconocimiento de la frase: palabras dentro de una frase, palabras iguales, palabras de tipografía semejante, de nexos dentro de las frases...
 - Enriquecimiento de la frase: modificación de la estructura de la frase mediante la sustitución de palabras, transformación de la frase en su significado, dramatización de la frase...
 - Dictado de frases: mediante la utilización de los cartoncitos se forman frases nuevas, mediante ilustraciones de frases se buscan palabras y se ordenan...
 - Desglose de la frase: subrayado de cada palabra, tipografía de la frase...
 - Profundización de la estructura de la frase: identificación del número de palabras, identificación según el significado...
 - Recomposición: reconstrucción de frases a partir de los cartoncitos de palabras, completar lagunas existentes en las frases.
 - Escritura: impresión de textos.
4. Mediante tanteo experimental y promoviendo el descubrimiento personal el alumno/a termina con la comprensión del significante.

Por tanto, el paso de la globalización al análisis es el resultado de un proceso natural de identificación de los elementos o de las partes que se destacan del conjunto, y es el propio niño con ayuda del maestro quien los descubre.

Algunas ventajas de los métodos analíticos son (Ortiz, 2008):

- Se apoyan en los principios evolutivos de los alumnos/as.
- Respetan la “marcha natural” en el proceso de aprendizaje de las habilidades lectoescritoras, partiendo de formas de lenguaje con significación y del entorno familiar del alumno/a.
- Se tienen en cuenta los principios del “interés-necesidad” del alumno/a.
- El aprendizaje es más alegre y divertido para los alumnos/as.
- Fomenta la creatividad y la investigación.
- Presenta ventajas para alumnos/as con inteligencia normal y los de excelente percepción visual.

Algunos inconvenientes:

- El aprendizaje es algo más lento en comparación con los sintéticos.
- Excesiva preponderancia de la percepción visual frente a la auditiva.
- Ciertas dificultades de los maestros para conocer el verdadero “interés-necesidad” del alumno/a.
- Requiere gran preparación del maestro y mayor laboriosidad en el desarrollo de la metodología.
- Al no conocer el código escrito, el alumno/a no identifica palabras nuevas.

4.3. La metodología mixta.

Determinadas tendencias pedagógicas han propuesto una metodología que combinará ambas vías de acceso al aprendizaje de la lectoescritura y utilizará, según exija el momento, procesos de composición de palabras acordes con los principios de la perspectiva. Según puede desprenderse de lo ya señalado, en este caso también se exigen capacidades de razonamiento inductivo y deductivo partiendo de la correspondencia paralela entre fonemas y grafemas de una lengua para llegar a poder leer con sentido y a escribir con significado en ella (Ruiz, 2000).

Solé (1992) reflexiona sobre la cuestión de los métodos y el momento más adecuado para la iniciación del proceso lectoescritor y cree que sería muy útil no gastar energías discutiendo sobre la conveniencia de comenzar en Infantil o Primaria o si hay que hacer una aproximación al código o a la palabra global. Y añade que es necesario romper con la idea de que existe un único camino para ir construyendo nociones adecuadas acerca del código y para hacerse usuario eficaz de los procedimientos de leer y escribir. Una aproximación amplia de la enseñanza de la lectura y escritura supone:

- Aprovechar los conocimientos que el niño ya posee y que suelen implicar el reconocimiento global de algunas palabras. Debemos ayudarles a incrementarlos para que puedan utilizar el contexto y aventurar el significado de palabras desconocidas. Para ello, en el aula el texto escrito debe estar presente de forma pertinente para motivarlos en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Aprovechar las preguntas del niño/a sobre el sistema para profundizar en su conciencia metalingüística.
- Utilizar integrada y simultáneamente todas esas estrategias en actividades para las que tenga sentido hacerlo. Solo de esta forma los niños se beneficiarán de la instrucción que reciben.

4.3.1. Proyecto Ludiletras:

Ludiletras es un proyecto novedoso que apuesta por un proceso de aprendizaje mixto que combina una perspectiva sintético-fonética y una perspectiva global para dar el máximo de oportunidades a todos los alumnos/as.

En el programa se trabaja con bits (método potencial que favorece el aprendizaje de forma significativa en etapas posteriores, proporcionando la oportunidad al alumnado de obtener mucha información y una capacidad excelente de aprendizaje) y Ludicuentos (15 cuentos protagonizados por los ludiniños. Cada cuento viene acompañado de 50 bits lingüísticos y su secuenciación) para que los alumnos/as den un significado a las palabras escritas reconociéndolas como imágenes globales mediante una serie de asociaciones.

El trabajo sintético-fonético presenta el alfabeto como un juego: los niños/as asocian cada letra a un gesto –ludigesto- y a una palabra, lo que facilita que identifiquen el número de letras que tiene una palabra porque las relacionan con un gesto y un fonema y pasan de una forma natural de la fase silábica a la alfabética.

4.4. La perspectiva constructivista.

Basándonos en los trabajos de García (2004), desde el enfoque constructivista se enseña a los niños/as el carácter instrumental del lenguaje escrito como medio para resolver necesidades prácticas y concretas como el hecho de que se trabaja lenguaje escrito a lo largo y ancho de toda la actividad escolar. Partiendo de las ideas previas de los niños/as acerca de la lectura y la escritura y de los profesores se intenta construir un pensamiento acerca del lenguaje escrito a través del aprendizaje significativo en el que se trabajará con textos reales, entendidos como la unidad básica de comunicación escrita que tiene significado, usando siempre el lenguaje con una intención. En esta propuesta de trabajo el maestro/a debe ser un modelo motivador seguido por sus alumnos/as, leyendo y escribiendo todo lo posible y con sentido en presencia de ellos.

Respecto a aprender a leer y escribir, es necesario señalar que estos procesos requieren una motivación y unas actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y hacia el aprendizaje de este mismo lenguaje escrito, que deben ser enseñadas y vividas en un contexto especial. Por tanto, se desprende que escribir no es sólo codificar sino también producir textos; y que leer no es sólo descodificar sino que, sobre todo, es comprender textos. Por tanto, para que el aprendizaje tenga sentido y para que la enseñanza del lenguaje sea significativa, se propone trabajar siempre con textos reales.

Siguiendo a la autora anteriormente señalada, se puede observar que el proceso lectoescritor tiene lugar tanto dentro del aula (por lo que será necesario educar en la diversidad a través de actividades significativas, motivadoras, funcionales y en pequeños grupos), como fuera de la misma, es decir, la labor de la familia es también fundamental, ya que ésta es el primer agente educador y socializador a lo largo del proceso de alfabetización del niño/a. Hay que señalar también la importancia de una coordinación/continuidad entre la metodología llevada por el maestro/a de Educación Infantil y la que utilizará el maestro/a de Educación Primaria con el mismo grupo, ya que un cambio tan brusco en la forma de aprender puede crearle al niño/a ciertos conflictos cognitivos.

5. REVISIÓN DE LIBROS DE TEXTO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. VALORACIÓN CRÍTICA.

5.1. Justificación.

Como se ha señalado en el resumen de este Trabajo Fin de Grado, la principal intención del mismo es la gran importancia de la correcta selección de materiales didácticos para poder favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos/as. Para ello, esta parte práctica ha tenido como objetivo la propuesta de una serie de criterios de evaluación de libros de texto, los cuales a su vez puedan servir de pauta para la selección de los materiales más adecuados para trabajar en el aula. Así, se han tenido en cuenta principalmente dos fuentes encontradas en Internet en las que se daban consejos sobre cómo evaluar libros de texto:

- Perles (2012) en www.ehowenespanol.com nos da consejos referidos las herramientas de lectura, el nivel, el grado de interés y las actividades de comprensión.
- García (2011) incluye en www.slideshare.net una evaluación de un libro de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En esta valoración se han tenido en cuenta diferentes criterios, realizándose una evaluación de los aspectos tanto externos cuanto internos de los libros analizados, que ha tenido en cuenta en todo momento su relación con el currículo correspondiente y que ha atendido también a las actividades que plantean, los textos, las ilustraciones...

Por tanto, el libro de texto, al igual que cualquier otro medio didáctico, debe ser evaluado y analizado con mucho rigor antes de usarlo en clase con los alumnos/as, con la finalidad de facilitar su integración en el currículo y mejorar las prácticas basadas en su uso. Los libros de textos que se van a evaluar, a modo de muestra, pertenecerán al primer curso de Primer Ciclo de Educación Primaria, ya que son los que más se relacionan con la metodología utilizada en Educación Infantil. Estos libros serán los siguientes:

- *El libro de Borja y Pancete* de la Editorial Anaya. Año de edición 1997.
- *Ensalada de letras. Proyecto Trampolín* de la Editorial SM. Año de edición 2007.
- *La nave de los libros. Proyecto Los Caminos del Saber* de la Editorial Santillana. Año de edición 2011.

En los criterios propuestos para evaluar cada uno de los libros se tratarán aspectos tales como:

- a) **Diseño gráfico:** en este apartado se evaluará tanto la estructura externa del libro, basando las observaciones tanto en la facilidad de ser manipulado por los niños o la encuadernación, como la estructura interna, teniendo en cuenta aspectos como el tipo de letra o las ilustraciones.
- b) **Contenido curricular:** por lo que respecta a este apartado, se ha de contemplar la relación de los libros evaluados con el Decreto 68/07, que establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en Castilla-La Mancha y el Plan de Lectura de Castilla-La Mancha. Por ello, se tendrá en cuenta:
 - **Competencias básicas:** a) *Competencia en comunicación lingüística* → supone la habilidad para escuchar, hablar, conversar, leer y escribir para representar, interpretar y comprender la realidad.
 - **Objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura:** se han tenido en cuenta los siguientes objetivos:
 - 3) Leer de forma expresiva y comprensiva textos diversos, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
 - 4) Escribir de forma adecuada, coherente y correcta diversos tipos de textos, con finalidades variadas, relacionados con los intereses del alumnado y su interacción con el entorno.
 - 7) Aproximarse a obras literarias relevantes y comprender textos literarios de géneros diversos.
 - 9) Utilizar la lectura de forma habitual como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
 - **Bloque de contenidos:** en este caso se ha tenido en cuenta el bloque de contenidos número 2 → *Comunicación escrita: leer y escribir*.
- c) **Textos:** en este apartado se valorarán los diferentes tipos de texto que existen, la temática, la secuenciación, el uso de vocabulario...
- d) **Actividades de comprensión:** se tendrá en cuenta diversas actividades que permitan trabajar la comprensión del texto.
- e) **Actividades de expresión escrita:** se considerará que el desarrollo de esta destreza corra paralela al desarrollo de la lectura y que las actividades de escritura sean significativas para los alumnos

5.2. Criterios de evaluación de libros de texto.

Los criterios que se utilizarán para evaluar los libros de texto anteriormente mencionados se ajustarán a las tablas que se muestran a continuación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE LECTOESCRITURA:

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL LIBRO:

Nombre del libro	
Editorial	
Año de edición	

B) DISEÑO GRÁFICO:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Estructura externa.	Encuadernación (solidez).	1	2	3	4	5
	Manejabilidad.	1	2	3	4	5

TOTAL: / 10

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.					
Estructura interna (compaginación).	Los márgenes son adecuados, permitiendo una buena visualización a la hora de leer el texto.	1	2	3	4	5	
	La letra de los encabezados es distinta a la del resto del texto, en distinto color y con mayor tamaño permitiendo diferenciar ambos.	1	2	3	4	5	
	El tipo de letra es adecuado a las características cognitivas del alumnado	1	2	3	4	5	
	Incluye diferentes tipos de letra	1	2	3	4	5	
	El tamaño de la letra es adecuado al nivel de lectura del alumnado.	1	2	3	4	5	
	Las ilustraciones complementan la información del texto.	1	2	3	4	5	
	Las ilustraciones permiten hacer anticipaciones sobre el contenido y el tipo de texto.	1	2	3	4	5	
	Las ilustraciones presentan colores diversos para hacer más atractiva la lectura.	1	2	3	4	5	
	La proporción, el tamaño y la distribución de las ilustraciones es adecuada.	1	2	3	4	5	
	Las actividades de comprensión están diferenciadas del texto.	1	2	3	4	5	
Aparecen procedimientos de realce para destacar aquellas palabras que se suponen desconocidas para los alumnos/as.	1	2	3	4	5		

TOTAL: / 55

C) ANÁLISIS DEL CONTENIDO CURRICULAR:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Contenido curricular (tener presente el D68/07)	Los textos permiten el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.	1	2	3	4	5
	Los textos permiten alcanzar los objetivos 3, 4, 7 y 9 del área de Lengua Castellana y Literatura del D68/07	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del bloque de contenidos nº 2 → Comunicación escrita: leer y escribir	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del Plan de Lectura de CLM.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: / 30

D) TEXTOS:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Textos	Los textos planteados son variados (desde el punto de vista temático)	1	2	3	4	5
	Los textos están adecuadamente secuenciados, incrementándose el grado de dificultad poco a poco.	1	2	3	4	5
	El tema de los textos es significativo y cercano al alumnado.	1	2	3	4	5
	El texto es capaz de motivar y crear expectativas al alumnado.	1	2	3	4	5
	Los textos se adaptan al contexto sociocultural e ideológico.	1	2	3	4	5
	La temática promueve la interculturalidad.	1	2	3	4	5
	El nivel de los textos es adecuado a las características del alumnado	1	2	3	4	5
	Se presentan diferentes tipos de texto	1	2	3	4	5

	(narraciones, exposiciones, descripciones...)					
	La información se muestra de forma clara para realizar las actividades de comprensión.	1	2	3	4	5
	Los textos permiten atender a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
	Los textos promueven el pensamiento crítico del alumnado.	1	2	3	4	5
	El vocabulario utilizado en el texto es adecuado.	1	2	3	4	5
	El texto posee notas para explicar el vocabulario desconocido a fin de facilitar su comprensión.	1	2	3	4	5

TOTAL: / 65

E) ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Actividades de comprensión	Son diversas, refiriéndose a distintos puntos del texto	1	2	3	4	5
	No son actividades que se puedan realizar con una simple lectura lineal del texto	1	2	3	4	5
	Obligan a los alumnos/as a generalizar, sintetizar y abstraer.	1	2	3	4	5
	Las actividades están relacionadas con el vocabulario del texto.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: / 30

F) ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Actividades de expresión escrita	Existen actividades para trabajar la expresión escrita	1	2	3	4	5
	Las actividades poseen pautas para una adecuada escritura.	1	2	3	4	5
Actividades de	Existen actividades que permiten la expresión de las propias ideas del alumnado.	1	2	3	4	5

expresión escrita	Son diversas, permitiendo trabajar diferentes tipos de composición escrita.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: /30

TOTAL FINAL: /220

Los resultados pertenecientes a cada libro podrán encontrarse en los anexos I, II y III.

5.3. Valoración final

Los resultados obtenidos en cada libro de texto son los siguientes:

- *El libro de Borja y Pancete* de la Editorial Anaya ha alcanzado 110 puntos de 220. En este libro llama mucho la atención la ausencia de actividades de comprensión y expresión escrita para poder trabajar la lectura comprensiva. Hemos de señalar también que el libro posee muchas ilustraciones, en ocasiones demasiadas, ya que hay páginas que contienen más ilustración que texto.
- *Ensalada de letras. Proyecto Trampolín* de la Editorial SM ha obtenido 205 puntos de 220. Se puede destacar que este libro es el que más se ajusta a los criterios de evaluación establecidos, aunque podría tener ciertas mejoras en aspectos como, por ejemplo, mejorar los márgenes de la parte interior del libro para que la lectura no se tape, o añadir actividades de diferentes tipos de composición escrita, como por ejemplo.
- *La nave de los libros. Proyecto Los Caminos del Saber* de la Editorial Santillana ha logrado 185 puntos de 220. De este libro se puede señalar la ausencia de actividades de diversos tipos de composición escrita, pues la mayoría de ellas se basan simplemente en contestar a preguntas sobre alguna parte del texto. Un punto a favor de este libro sería la manejabilidad y encuadernación del libro, lo que permite que la lectura se pueda realizar cómodamente, sin tener que mover el libro para poder leer las frases del centro.

Por tanto, si tenemos en cuenta los criterios que se han establecido, el libro más adecuado para trabajar en aula con los alumnos/as es *Ensalada de letras. Proyecto Trampolín* de la Editorial SM, pues el que más se ajusta a los mismos. Este libro tiene una adecuada maquetación, las ilustraciones son pertinentes con el texto e incluyen pictogramas para entender aquel vocabulario que resulta desconocido para los alumnos/as. Además, incorpora diferentes tipos de actividades de comprensión ya sea a través de la composición escrita o de preguntas tipo test, lo que fomenta el pensamiento crítico de los discentes. Unos ejemplos de estas actividades podrían ser aquellas en las que se pide al alumnado la creación de un nuevo final para el texto o en las que se pide que dé su opinión sobre temas relacionados con la vida cotidiana, como por ejemplo, que cuáles creen son las funciones del presidente del gobierno y qué harían si ellos fueran el presidente.

Se puede señalar también que el libro se ajusta a las características cognitivas del período de edad entre 6-7 años, tanto en la letra como en la temática de los textos, intentando en todo momento relacionar la vida del alumnado con estos últimos, sin perder en ningún momento la fantasía la cual es importante para el desarrollo de la imaginación de los niños/as y así crear interés y disfrute con la lectura, pudiendo alcanzar el principal objetivo de la educación literaria: concebir la lectura como una fuente de placer y enriquecimiento personal para toda la vida. Por ejemplo, en este libro podemos encontrar temas cercanos al alumnado como son el carnaval o el cumpleaños.

6. CONCLUSIÓN.

Es indudable el gran valor que tiene la lectura y escritura en nuestros días puesto que nos encontramos ante una sociedad en la que la información escrita nos envuelve a todas horas y por todos los sitios, ya sea a través de la publicidad, carteles informativos, Internet, libros...

Por ello, queda clara la gran importancia del conocimiento por parte de los maestros/as de las distintas metodologías para enseñar la lectoescritura a los alumnos/as, pues la lectura y la escritura son unos de los conocimientos más significativos que poseerá toda persona en su vida. Como se ha señalado a lo largo del trabajo, no existe método único ni universal a la hora de enseñar a leer y a escribir, sino que podemos encontrar diversas formas de trabajar las cuales presentan diferentes ventajas y desventajas. La cuestión a la que debe ceñirse todo docente no es señalar qué métodos están desfasados y cuáles no o si es mejor el método sintético, el analítico o el mixto, sino que deben centrarse en aprovechar las ventajas que cada uno de ellos presenta y utilizarlo con su grupo de alumnos/as, ya que no todos los grupos son iguales y por tanto, las metodologías no funcionarán del mismo modo en una clase o en otra. Por ello, se trata de la creación de una “metodología personal” adaptada a las características del grupo de alumnos/as con el que se va a trabajar, cogiendo aquellos aspectos que sean más adecuados y que permitan el mayor rendimiento a la hora de adquirir la lectoescritura.

Igualmente importante para la creación de dicho método de trabajo personal es también la correcta selección de los materiales que se van a utilizar para facilitar la adquisición el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. Por ello todo maestro/a debe ser lo más crítico posible ante los materiales que posea, sobre todo de los libros de texto a los que ciegamente se ciñen en muchas ocasiones, teniendo presente en todo momento una serie de criterios que permitan seleccionar aquellos materiales más apropiados a las características de su grupo de alumnos/as ya que se ha de tener en cuenta en todo momento que si los niños/as alcanzan de forma adecuada la lectoescritura, podrán conseguir grandes éxitos a lo largo de su vida.

ANEXOS

ANEXO I

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE LECTOESCRITURA:

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL LIBRO:

Nombre del libro	El libro de Borja y Pancete.
Editorial	Anaya
Año de edición	1997

B) DISEÑO GRÁFICO:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Estructura externa.	Encuadernación (solidez).	1	2	3	4	5
	Manejabilidad.	1	2	3	4	5

TOTAL: 8 / 10

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Estructura interna (compaginación).	Los márgenes son adecuados, permitiendo una buena visualización a la hora de leer el texto.	1	2	3	4	5
	La letra de los encabezados es distinta a la del resto del texto, en distinto color y con mayor tamaño permitiendo diferenciar ambos.	1	2	3	4	5
	El tipo de letra es adecuado a las características cognitivas del alumnado	1	2	3	4	5
	Incluye diferentes tipos de letra	1	2	3	4	5
Estructura interna (compaginación).	El tamaño de la letra es adecuado al nivel de lectura del alumnado.	1	2	3	4	5
	Las ilustraciones complementan la información del texto.	1	2	3	4	5
	Las ilustraciones permiten hacer anticipaciones sobre el contenido y el tipo de texto.	1	2	3	4	5

	Las ilustraciones presentan colores diversos para hacer más atractiva la lectura.	1	2	3	4	5
	La proporción, el tamaño y la distribución de las ilustraciones es adecuada.	1	2	3	4	5
	Las actividades de comprensión están diferenciadas del texto.	1*	2	3	4	5
	Aparecen procedimientos de realce para destacar aquellas palabras que se suponen desconocidas para los alumnos/as.	1**	2	3	4	5

* No presenta actividades de comprensión.

** No presenta procedimientos de realce de palabras desconocidas.

TOTAL: 37/ 55

C) ANÁLISIS DEL CONTENIDO CURRICULAR:

		Valorar del 1 al 5, entendiéndolo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Contenido curricular	Los textos permiten el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.	1	2	3	4	5
	Los textos permiten alcanzar los objetivos 3, 4, 7 y 9 del área de Lengua Castellana y Literatura del D68/07	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del bloque de contenidos nº 2 → Comunicación escrita: leer y escribir	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del Plan de Lectura de CLM.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 13/ 30

D) TEXTOS:

		Valorar del 1 al 5, entendiéndolo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Textos	Los textos planteados son variados (desde el punto de vista temático)	1	2	3	4	5
	Los textos están adecuadamente secuenciados, incrementándose el grado de dificultad poco a poco.	1	2	3	4	5
	El tema de los textos es significativo y cercano al alumnado.	1	2	3	4	5

Textos	El texto es capaz de motivar y crear expectativas al alumnado.	1	2	3	4	5
	Los textos se adaptan al contexto sociocultural e ideológico.	1	2	3	4	5
	La temática promueve la interculturalidad.	1	2	3	4	5
	El nivel de los textos es adecuado a las características del alumnado	1	2	3	4	5
	Se presentan diferentes tipos de texto (narraciones, exposiciones, descripciones...)	1*	2	3	4	5
	La información se muestra de forma clara para realizar las actividades de comprensión.	1**	2	3	4	5
	Los textos permiten atender a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
	Los textos promueven el pensamiento crítico del alumnado.	1	2	3	4	5
	El vocabulario utilizado en el texto es adecuado.	1	2	3	4	5
	El texto posee notas para explicar el vocabulario desconocido a fin de facilitar su comprensión.	1***	2	3	4	5

* Solamente se presentan narraciones.

** No posee actividades de comprensión.

*** No posee notas para explicar el vocabulario desconocido

TOTAL: 40 / 65

E) ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Actividades de comprensión	Son diversas, refiriéndose a distintos puntos del texto	1*	2	3	4	5
	No son actividades que se puedan realizar con una simple lectura lineal del texto	1*	2	3	4	5
	Obligan a los alumnos/as a generalizar, sintetizar y abstraer.	1*	2	3	4	5
	Actividades de comprensión					
	Las actividades están relacionadas con el vocabulario del texto.	1*	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1*	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1*	2	3	4	5

* El libro no posee actividades de comprensión en los textos.

TOTAL: 6/ 30

F) ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Actividades de expresión escrita	Existen actividades para trabajar la expresión escrita	1*	2	3	4	5
	Las actividades poseen pautas para una adecuada escritura.	1*	2	3	4	5
	Existen actividades que permiten la expresión de las propias ideas del alumnado.	1*	2	3	4	5
	Son diversas, permitiendo trabajar diferentes tipos de composición escrita.	1*	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1*	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1*	2	3	4	5

* El libro no posee actividades para trabajar la expresión escrita

TOTAL: 6 /30

TOTAL FINAL: 110 /220

ANEXO II

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE LECTOESCRITURA:

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL LIBRO:

Nombre del libro	Ensalada de letras. Proyecto Trampolín
Editorial	SM
Año de edición	2007

B) DISEÑO GRÁFICO:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Estructura externa.	Encuadernación (solidez).	1	2	3	4	5
	Manejabilidad.	1	2	3	4	5

TOTAL: 9/10

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Estructura interna (compaginación).	Los márgenes son adecuados, permitiendo una buena visualización a la hora de leer el texto.	1	2	3	4	5
	La letra de los encabezados es distinta a la del resto del texto, en distinto color y con mayor tamaño permitiendo diferenciar ambos.	1	2	3	4	5
	El tipo de letra es adecuado a las características cognitivas del alumnado	1	2	3	4	5
	Incluye diferentes tipos de letra	1	2	3	4	5
	El tamaño de la letra es adecuado al nivel de lectura del alumnado.	1	2	3	4	5
Estructura interna (compaginación).	Las ilustraciones complementan la información del texto.	1	2	3	4	5
	Las ilustraciones permiten hacer anticipaciones sobre el contenido y el tipo de texto.	1	2	3	4	5
	Las ilustraciones presentan colores diversos para hacer más atractiva la lectura.	1	2	3	4	5

	La proporción, el tamaño y la distribución de las ilustraciones es adecuada.	1	2	3	4	5
	Las actividades de comprensión están diferenciadas del texto.	1	2	3	4	5
	Aparecen procedimientos de realce para destacar aquellas palabras que se suponen desconocidas para los alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 52/ 55

C) ANÁLISIS DEL CONTENIDO CURRICULAR:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Contenido curricular (tener presente D68/07)	Los textos permiten el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.	1	2	3	4	5
	Los textos permiten alcanzar los objetivos 3, 4, 7 y 9 del área de Lengua Castellana y Literatura del D68/07	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del bloque de contenidos nº 2 → Comunicación escrita: leer y escribir	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del Plan de Lectura de CLM.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 30/ 30

D) TEXTOS:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Textos	Los textos planteados son variados (desde el punto de vista temático)	1	2	3	4	5
	Los textos están adecuadamente secuenciados, incrementándose el grado de dificultad poco a poco.	1	2	3	4	5
	El tema de los textos es significativo y cercano al alumnado.	1	2	3	4	5
	El texto es capaz de motivar y crear expectativas al alumnado.	1	2	3	4	5

Textos	Los textos se adaptan al contexto sociocultural e ideológico.	1	2	3	4	5
	La temática promueve la interculturalidad.	1	2	3	4	5
	El nivel de los textos es adecuado a las características del alumnado	1	2	3	4	5
	Se presentan diferentes tipos de texto (narraciones, exposiciones, descripciones...)	1	2	3	4	5
	La información se muestra de forma clara para realizar las actividades de comprensión.	1	2	3	4	5
	Los textos permiten atender a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
	Los textos promueven el pensamiento crítico del alumnado.	1	2	3	4	5
	El vocabulario utilizado en el texto es adecuado.	1	2	3	4	5
	El texto posee notas para explicar el vocabulario desconocido a fin de facilitar su comprensión.	1	2	3	4	5

TOTAL: 59 / 65

E) ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Actividades de comprensión	Son diversas, refiriéndose a distintos puntos del texto	1	2	3	4	5
	No son actividades que se puedan realizar con una simple lectura lineal del texto	1	2	3	4	5
	Obligan a los alumnos/as a generalizar, sintetizar y abstraer.	1	2	3	4	5
	Las actividades están relacionadas con el vocabulario del texto.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 27 / 30

F) ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado..				
Actividades de expresión escrita	Existen actividades para trabajar la expresión escrita	1	2	3	4	5
	Las actividades poseen pautas para una adecuada escritura.	1	2	3	4	5
	Existen actividades que permiten la expresión de las propias ideas del alumnado.	1	2	3	4	5
	Son diversas, permitiendo trabajar diferentes tipos de composición escrita.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 28/30

TOTAL FINAL: 205/220

ANEXO III

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE LECTOESCRITURA:

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL LIBRO:

Nombre del libro	La nave de los libros. Proyecto Los Caminos del Saber.
Editorial	Santillana
Año de edición	2011

B) DISEÑO GRÁFICO:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Estructura externa.	Encuadernación (solidez).	1	2	3	4	5
	Manejabilidad.	1	2	3	4	5

TOTAL: 10 / 10

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Estructura interna (compaginación).	Los márgenes son adecuados, permitiendo una buena visualización a la hora de leer el texto.	1	2	3	4	5
	La letra de los encabezados es distinta a la del resto del texto, en distinto color y con mayor tamaño permitiendo diferenciar ambos.	1	2	3	4	5
	El tipo de letra es adecuado a las características cognitivas del alumnado	1	2	3	4	5
	Incluye diferentes tipos de letra	1	2	3	4	5
	El tamaño de la letra es adecuado al nivel de lectura del alumnado.	1	2	3	4	5
Estructura interna (compaginación).	Las ilustraciones complementan la información del texto.	1	2	3	4	5
	Las ilustraciones permiten hacer anticipaciones sobre el contenido y el tipo de texto.	1	2	3	4	5
	Las ilustraciones presentan colores diversos	1	2	3	4	5

	para hacer más atractiva la lectura.					
	La proporción, el tamaño y la distribución de las ilustraciones es adecuada.	1	2	3	4	5
	Las actividades de comprensión están diferenciadas del texto.	1	2	3	4	5
	Aparecen procedimientos de realce para destacar aquellas palabras que se suponen desconocidas para los alumnos/as.	1*	2	3	4	5

* No posee procedimientos que realcen palabras desconocidas

TOTAL: 48/ 55

C) ANÁLISIS DEL CONTENIDO CURRICULAR:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Contenido curricular (tener presente D68/07)	Los textos permiten el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.	1	2	3	4	5
	Los textos permiten alcanzar los objetivos 3, 4, 7 y 9 del área de Lengua Castellana y Literatura del D68/07	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del bloque de contenidos nº 2 → Comunicación escrita: leer y escribir	1	2	3	4	5
	Los textos permiten el desarrollo del Plan de Lectura de CLM.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	5
	La metodología utilizada favorece la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 30/ 30

D) TEXTOS:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Textos	Los textos planteados son variados (desde el punto de vista temático)	1	2	3	4	5
	Los textos están adecuadamente secuenciados, incrementándose el grado de dificultad poco a poco.	1	2	3	4	5
	El tema de los textos es significativo y cercano al alumnado.	1	2	3	4	5
	El texto es capaz de motivar y crear expectativas al alumnado.	1	2	3	4	5

Textos	Los textos se adaptan al contexto sociocultural e ideológico.	1	2	3	4	5
	La temática promueve la interculturalidad.	1	2	3	4	5
	El nivel de los textos es adecuado a las características del alumnado	1	2	3	4	5
	Se presentan diferentes tipos de texto (narraciones, exposiciones, descripciones...)	1	2	3	4	5
	La información se muestra de forma clara para realizar las actividades de comprensión.	1	2	3	4	5
	Los textos permiten atender a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
	Los textos promueven el pensamiento crítico del alumnado.	1	2	3	4	5
	El vocabulario utilizado en el texto es adecuado.	1	2	3	4	5
	El texto posee notas para explicar el vocabulario desconocido a fin de facilitar su comprensión.	1*	2	3	4	5

* No existen anotaciones para explicar el vocabulario desconocido.

TOTAL: 51/ 65

E) ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Actividades de comprensión	Son diversas, refiriéndose a distintos puntos del texto	1	2	3	4	5
	No son actividades que se puedan realizar con una simple lectura lineal del texto	1	2	3	4	5
	Obligan a los alumnos/as a generalizar, sintetizar y abstraer.	1	2	3	4	5
	Las actividades están relacionadas con el vocabulario del texto.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 24/ 30

F) ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN:

		Valorar del 1 al 5, entendiendo 1 como escasamente adecuado y 5 como muy adecuado.				
Actividades de expresión escrita	Existen actividades para trabajar la expresión escrita	1	2	3	4	5
	Las actividades poseen pautas para una adecuada escritura.	1	2	3	4	5
	Existen actividades que permiten la expresión de las propias ideas del alumnado.	1	2	3	4	5
	Son diversas, permitiendo trabajar diferentes tipos de composición escrita.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten el trabajo autónomo del alumnado.	1	2	3	4	5
	Las actividades permiten la interacción entre alumnos/as.	1	2	3	4	5

TOTAL: 22/30

TOTAL FINAL: 185/220

Bibliografía

- - Abril, L. (2002): Leer es fácil. Aprendizaje de la lectoescritura paso a paso. Volumen I, II, III. Madrid. Editorial CCS.
- - Chicaiza, J. (2012): Factores socio-culturales y pedagógicos que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3970> (visitado el 18/03/14 a las 18:05)
- - Galera, F. (2001): Aspectos didácticos de la lectoescritura. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- - García, M. S. et al (2011): Análisis de recursos impresos: el libro de texto. <http://www.slideshare.net/marias1969/ficha-evaluacin-de-un-libro-de-texto> (visitado el 19/03/14 a las 17:38).
- - García, F. (2004): La enseñanza de la lectoescritura desde el enfoque constructivista. REVISTA DIGITAL "INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN" http://infantiltremanes.files.wordpress.com/2006/11/ensenanza_escritura_enfoque_constructivista1.pdf (visitado el 19/03/2014 a las 13:45)
- - Mendoza, A. (1998): *El proceso de recepción lectora*. Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona. SEDLL/ICE.
- - Mendoza, A. et al (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid. Akal.
- - Ortiz, R. et al. (2008): *Desarrollo de la percepción del habla en los niños con dislexia*. Psicothema.
- - Pérez, R et al. (2000): La búsqueda permanente del método para la enseñanza de la lectoescritura en niños de Educación Infantil con Necesidades Especiales y su nueva redefinición conceptual. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d177.pdf> (visitado el 22/03/2014 a las 21:03)
- - Perles, C. (2012): *Criterio para evaluar libros de lectura*. http://www.ehowenespanol.com/criterio-evaluar-libros-lectura-info_231659/ (visitado el 19/03/14 a las 17:43)
- - Rodríguez, M. (1985): *Enseñanza de la lengua escrita. ¿A qué edad?* en Revista Infancia y aprendizaje, 1985, págs. 39-50
- - Ruíz, U. (2000): *Didáctica De la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid. Editorial Síntesis Educación.
- - Sellés, P. et al. (2012): Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. Revista Aula Abierta Vol. 40, Nº 3, 2012, págs. 3-14
- - Sellés, P. (2006): Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. Revista Aula Abierta Nº 88, 2006 , págs. 53-71
- - Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Grao.