



# Lectoescritura para todos



# Lectoescritura para todos

Elena Miranda López de Murillas (Coordinadora)

M.<sup>a</sup> Carmen López Donoso y Raquel Rodrigo Herrera (Co-Coordinadoras)

Concepción Agustín Incógnito,  
Dolores Campos Losilla,  
M.<sup>a</sup> Jesús Calvo Palomar,  
Elena Chicano Turón,  
Ana Belén-Escuder Gimeno,  
M.<sup>a</sup> Jesús García Pardo,  
Fco. Javier Garzón Casado,  
Laura Hidalgo Carcedo,  
M.<sup>a</sup> del Mar Lamana Abiol,  
M.<sup>a</sup> Araceli López de M. Gregorio,  
David Muñoz Miguel,  
Julia Murillo Ortí,  
Ana Isabel Pontaque Pérez,  
Alicia Salazar Fernández,  
María Sanz Martín,  
Encarna Tomey Tomey,  
Yolanda Varona Castán (Colaboradores)

SEGUNDO PREMIO NACIONAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2006



N.º 11  
Colección: INNOVACIÓN



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN**  
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Emita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEC  
<http://www.mec.es/>

Catálogo general de publicaciones oficiales  
[www.O60.es](http://www.O60.es)

Fecha de edición: 2007  
NIPO: 651-07-196-5  
ISBN: 978-84-369-4456-3  
Depósito Legal: M-52484-2007  
Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A.

# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b> .....                                      | 7  |
| 1.1. Título del Proyecto .....  | 9  |
| 1.2. Datos del Centro .....   | 9  |
| 1.3. Coordinación .....   | 9  |
| 1.4. Descripción del centro y del alumnado que a él acude .....           | 9  |
| 1.5. Etapas educativas en las que se está desarrollando el proyecto ..... | 10 |
| 1.6. Aspectos relevantes de la comunicación en nuestro alumnado .....     | 10 |
| 1.7. Tema del proyecto .....  | 11 |
| <b>DISEÑO DEL PROYECTO</b> .....  | 13 |
| 2.1. Planteamiento y justificación .....                                  | 15 |
| 2.2. Marco teórico .....  | 17 |
| 2.3. Necesidades .....  | 22 |
| 2.4. Objetivos que se pretenden .....                                     | 22 |
| 2.5. Contenidos .....   | 23 |
| 2.6. Plan de trabajo. Metodología .....                                   | 24 |
| 2.7. Evaluación del proceso y conclusiones finales .....                  | 32 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....   | 33 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 37 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Anexo 1.   | Valoración de la alfabetización . . . . .   | 39  |
| Anexo 2.   | Valoración de las habilidades de lectoescritura emergente . . . . .   | 43  |
| Anexo 3.   | Cuestionario de lectura para las familias . . . . .   | 47  |
| Anexo 4.   | Tabla de contenidos . . . . .   | 51  |
| Anexo 5.   | Programación del aula de niños con plurideficiencias para la Casita de Chocolate . . . . .  | 57  |
| Anexo 6A.  | Tablero I . . . . .   | 61  |
| Anexo 6B.  | Tablero II . . . . .  | 65  |
| Anexo 7A.  | Cuento de Power Point de Pinocho . . . . .  | 69  |
| Anexo 8.   | Estimulación visual a través de Pinocho . . . . .   | 75  |
| Anexo 9.   | Cuento Quiero un Beso . . . . .   | 85  |
| Anexo 10.  | Cuento Poema de los Olores . . . . .  | 95  |
| Anexo 11A. | Mapas conceptuales . . . . .  | 109 |
| Anexo 11B. | Mapas conceptuales . . . . .  | 113 |
| Anexo 12.  | Fichas para trabajar los estados mentales de los personajes . . . . .   | 117 |
| Anexo 13.  | Gepetto y la madera . . . . .   | 125 |
| Anexo 14A. | Resumen sencillo del cuento . . . . .   | 129 |
| Anexo 14B. | Resumen más completo del cuento . . . . .   | 135 |
| Anexo 15.  | Preguntas de comprensión del cuento . . . . .   | 137 |
| Anexo 16.  | Adaptación para teatro del cuento La Casita de Chocolate . . . . .  | 145 |
| Anexo 17.  | Cuento pictogramas elaborado por el alumnado con mayor competencia lectoescritora para los alumnos y alumnas de menor competencia . . . . . | 151 |
| Anexo 18.  | Cuadernillo de Observación de una Obra de Arte . . . . .  | 159 |

## Datos de Identificación

# 1. Datos de Identificación

## 1.1. TÍTULO DEL PROYECTO

“¡Lectoescritura para todos!”

## 1.2. DATOS DEL CENTRO

Colegio de Educación Especial Ángel Rivière  
C/ José Galiay s/n  
Tel. 976 49 39 03  
Fax. 976 42 91 62  
50.008 Zaragoza

## 1.3. COORDINACIÓN

Coordinadora: Elena Miranda López de Murillas. Maestra de Audición y Lenguaje del CEE Ángel Rivière.  
Co-coordinadoras: Carmen López Donoso y Raquel Rodrigo Herrera. Maestras de Pedagogía Terapéutica del CEE Ángel Rivière.

## 1.4. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y DEL ALUMNADO QUE A ÉL ACUDE

El colegio público de educación especial Ángel Rivière se encuentra en su tercer año de funcionamiento. En el colegio hay seis aulas con una media de seis o siete niños y niñas por aula. En cada aula hay una tutora especialista en pedagogía tera-

péutica y una auxiliar de educación especial. El centro cuenta con apoyos internos como dos maestras de audición y lenguaje, dos fisioterapeutas y una orientadora.

La Comunidad Educativa que conforma el Colegio de Educación Especial “Ángel Rivière” está compuesta por una variedad de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales muy significativas, profesionales, padres, madres, apoyos externos... cuya acción se articula en una única dirección, con una clara finalidad, que es lograr el máximo desarrollo posible de las potencialidades de cada alumno y alumna en los diferentes ámbitos educativos. Lo que el colegio desea es conformarse como una red significativa, en palabras de Tamarit (1990), afectivamente positiva, de relaciones interpersonales, de verdadera reciprocidad, en la que las personas con discapacidad intelectual, discapacidad motora, autismo... “no sean meros receptores de una relación, sino que sean una pieza clave en la misma, y al mismo nivel que sus interlocutores”.

Tres de las seis aulas están formadas por alumnado en edad de Educación Infantil, desde los tres hasta los seis años. Las otras tres aulas cuentan con alumnos y alumnas con niveles de competencia curricular de primer ciclo de Primaria, aunque sus edades varían entre los seis y los catorce años.

En el centro están escolarizados niños y niñas con diferentes discapacidades. Así, hay una clase de Educación Infantil con niños y niñas con plurideficiencias, otra

clase de Infantil con alumnado con trastornos motores y alumnado con retraso mental. La tercera clase de Infantil está formada por niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. En las aulas de Primaria la distribución es similar: una aula de niños y niñas con discapacidad motora, otra aula de alumnado con retraso mental y una tercera con alumnos y alumnas con trastorno de espectro autista.

Las familias de nuestros alumnos y alumnas representan un gran apoyo para los profesionales del centro, ya que son altamente participativas y han creado una gran asociación de padres y madres. El centro tiene entre sus principios básicos el de mantenerse abierto a las familias, ofreciéndoles oportunidades para participar en actividades dentro del aula y conocerse entre sí. Es éste un aspecto muy importante para el centro ya que para la mayor parte de nuestro alumnado y para sus familias éste ha sido el primer y único centro al que sus hijos e hijas han acudido, ha sido su primera opción de escolarización, el primer referente institucional en el que se han integrado. Además, la complejidad de la acción educativa en nuestro alumnado hace que la colaboración con las familias en aspectos comunicativos, de conducta, sociales, curriculares, de hábitos de autonomía y autocuidado... sea fundamental para poder diseñar intervenciones exitosas para nuestros alumnos y alumnas y sus familias, intervenciones que los hagan más independientes y capaces, ya que ése es, al fin y al cabo, el objetivo de cualquier acción educativa.

### **1.5. ETAPAS EDUCATIVAS EN LAS QUE SE ESTÁ DESARROLLANDO EL PROYECTO**

El proyecto fue diseñado para que pudiera participar y beneficiarse la totalidad del alumnado del centro y sus familias, es decir, las seis aulas del centro. Para eso,

las personas implicadas serían sus maestras tutoras, sus auxiliares de educación especial, las maestras de audición y lenguaje, los fisioterapeutas, la enfermera y la orientadora.

### **1.6. ASPECTOS RELEVANTES DE LA COMUNICACIÓN EN NUESTROS ALUMNOS Y ALUMNAS**

El ámbito educativo en el que se desenvuelve la educación especial requiere de la convergencia de multitud de actividades y recursos que propicien situaciones de aprendizaje muy variadas debido, fundamentalmente, a la propia heterogeneidad de las necesidades de cada alumno y alumna.

En algunos casos de discapacidad motora, autismo y discapacidad intelectual, en los que el lenguaje oral está seriamente limitado, es conveniente la utilización de lenguajes o **sistemas de comunicación no verbales** que propicien la comprensión y la participación, que se expresen mediante sistemas alternativos o usando la comunicación aumentativa para apoyar el habla.

Nuestro alumnado presenta deficiencias motoras, sensoriales, intelectuales, trastornos de la conducta... Es necesario dotarles de instrumentos, de ayudas, para que puedan desarrollarse plenamente como personas, para poder modificar el entorno en el que viven, para poder tomar decisiones sobre aspectos que afectan a sus vidas, para poder participar en el entorno social y para poder acceder a los contenidos del currículo oficial.

La conjunción de esas necesidades de comunicación que presenta nuestro alumnado, la mayor parte usuarios de diversos sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral (como pueden ser la lengua de signos o los tableros de comunicación con símbolos pictográficos), plantea retos



importantes para el profesorado del centro, retos en los planos curricular, social, emocional, cognitivo...

Es importante señalar que los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación se pueden considerar como un conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en la adquisición del habla. Se trata de una nueva perspectiva de trabajo de la comunicación y el lenguaje que complementa los procedimientos utilizados tradicionalmente en el ámbito de la educación. Su finalidad es aumentar el habla o sustituirla cuando ésta no puede desarrollarse por una discapacidad motora grave, autismo, retraso mental... o cuando es ininteligible.

**Una persona que no pueda hablar debería tener siempre un medio aumentativo y alternativo de comunicación disponible.** Algunos autores (Von Tetzchner y Martinsen, 1993) consideran que todos los niños que no han desarrollado el lenguaje oral a la edad habitual deberían incluirse en un proyecto de intervención de la comunicación y el lenguaje amplio, que comportara tanto el tratamiento oral como la comunicación aumentativa.

En nuestro centro, en todas las aulas hay alumnado usuario de sistemas alternativos al habla para comunicarse, y cuatro de las seis aulas están formadas íntegramente por alumnos y alumnas usuarios de estos sistemas.

La comunicación representa, pues, el eje principal de nuestras intervenciones.

## 1.7. TEMA DEL PROYECTO

El cambio de paradigma que se está dando actualmente en los enfoques hacia la discapacidad es el marco que ha regido el planteamiento de este proyecto y su pue-

ta en marcha. Y este nuevo paradigma no es sino el planteamiento de **metas educativas orientadas hacia la calidad de vida**. ¿En qué medida la educación que hacemos en nuestro centro impacta en la obtención de resultados relacionados directamente con la calidad de vida de nuestros alumnos y alumnas y de sus familias?

Este planteamiento nos ha hecho recapacitar, y sobre todo, replantear las expectativas que, en muchas ocasiones, los profesores y profesoras tenemos sobre nuestros alumnos y alumnas, y las familias tienen sobre sus hijos e hijas cuando se trata de alumnado de un centro de educación especial. Y especialmente, el cómo ciertas expectativas hacen que se dé prioridad o no a determinados contenidos y experiencias educativas o familiares. El punto clave de nuestras expectativas, y en lo que incide el proyecto, es la lectoescritura en alumnado que por su discapacidad (por no tener lenguaje oral, por tener dificultades sensoriales graves...), tradicionalmente se ha considerado que no era prioritario en su desarrollo el aprendizaje de la lectura.

El hacernos conscientes de estas creencias, discutir las y ver lo errado de nuestro comportamiento, casi siempre inconsciente, es lo que nos ha llevado a plantear este proyecto, convenciéndonos de que **“ningún niño y ninguna niña es lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de la experiencia de la lectoescritura”** en alguna forma.

¿Y por qué la lectoescritura es el punto clave? Nuestro planteamiento educativo pretende ser algo que vaya más allá de las paredes del centro. Tenemos en cuenta también que cada situación de aprendizaje es vital para nuestro alumnado, ya que aprenden despacio y necesitan de muchas adaptaciones (de contenido y de acceso) para aprender. Pensamos en ellos dentro de diez, quince, veinte años. ¿Cómo será su vida? ¿Cómo queremos nosotros, sus

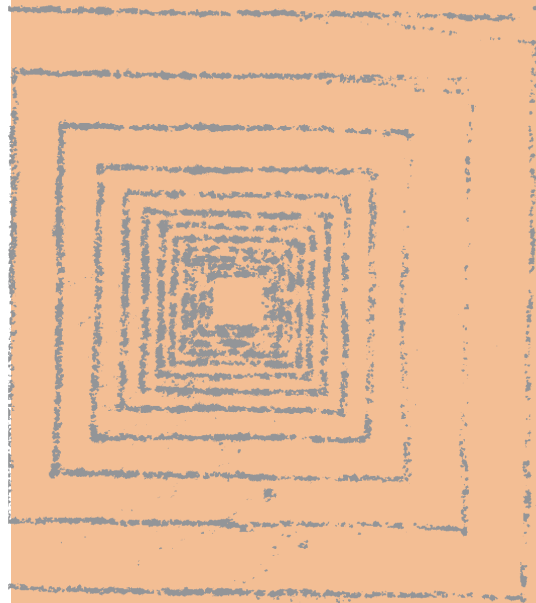
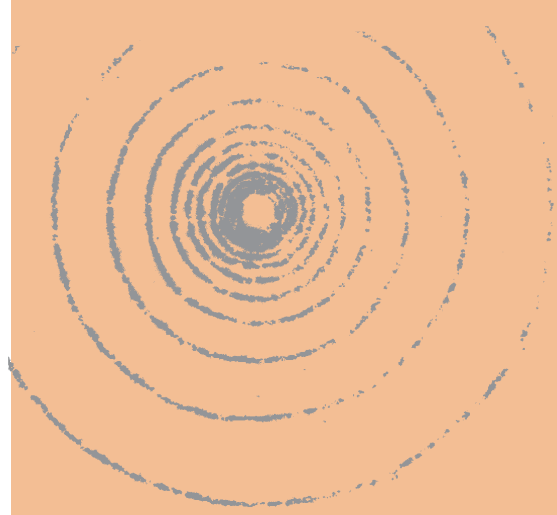
familias y ellos mismos que sea su vida? Si realmente queremos plantearnos metas enfocadas a la calidad de vida, tenemos que pensar en ese futuro mañana, soñado, y en positivo, para poder actuar aquí y ahora para lograrlo, todos juntos.

Uno de los puntos clave de ese futuro mañana es que nuestros alumnos y alumnas puedan acceder a comunicarse de forma cada vez más competente y puedan insertarse de forma certera en la sociedad, a través, por ejemplo, de la obtención de un empleo remunerado.

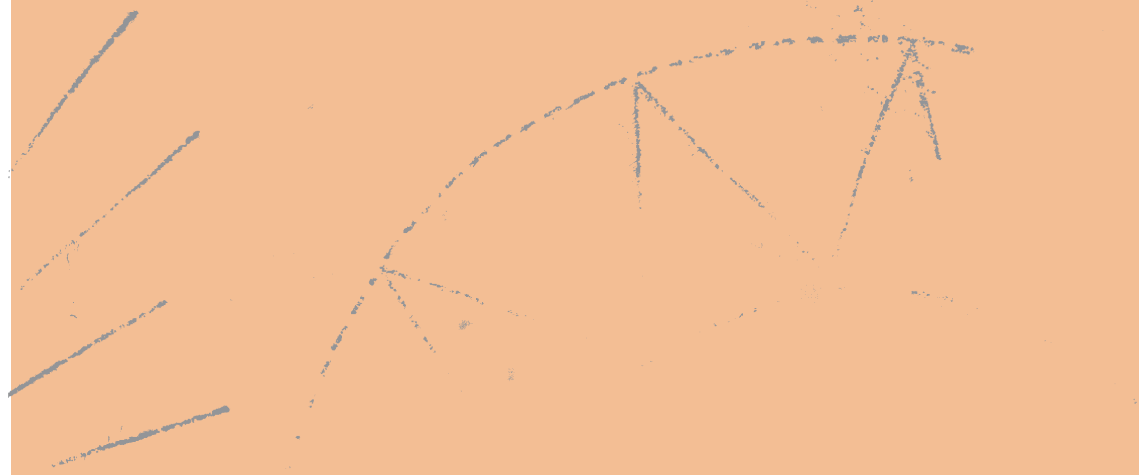
Son población de riesgo en lo que al aprendizaje de la lectoescritura se refiere por sus dificultades para comunicarse de forma oral. Para aquellos que pueden comunicarse a través del lenguaje oral, o que incluso tienen un lenguaje fluido, las dificultades aparecen en otros aspectos, como el uso del lenguaje con función narrativa. El lenguaje, en muchos de nuestros alumnos y alumnas hablantes, se usa simplemente

para pedir cosas, para cambiar el mundo físico, no para cambiar el mundo mental, que es de lo que se trata cuando uno narra una historia o cuenta una vivencia. Un tercer grupo de nuestro alumnado está formado por aquellos de nivel de funcionamiento muy bajo, alumnos y alumnas que por la conjunción de discapacidades motoras y sensoriales (visuales o auditivas) no van a poder adquirir la lectoescritura, pero sí van a poder beneficiarse de todas aquellas actividades encaminadas al disfrute que suponen los cuentos, los libros y las historias en la etapa infantil, además del aprendizaje de las normas de conducta, de conceptos y de los momentos tan importantes que se viven alrededor de los cuentos, independientemente del nivel de discapacidad que tengan.

De ahí la importancia de que todo el centro camine junto para poder acercar a cada alumno y a cada alumna, en la medida en que así lo requiera a la inmensa aventura de la lectura.



## Diseño del proyecto



## 2. Diseño del proyecto

### 2.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

Muchas de las experiencias tempranas con la lectoescritura aparecen ligadas a interacciones sociales en las que la persona adulta media entre lo escrito y la criatura como, por ejemplo, cuando adulto y niño leen juntos una historia. Este tipo de interacciones han sido ampliamente reconocidas como contextos naturales para el aprendizaje del lenguaje y de la lectoescritura en niñas y niños muy pequeños. Durante las interacciones, las personas adultas ofrecen oportunidades a las niñas y niños para desarrollar vocabulario, narrativa, comprensión y habilidades previas para la lectoescritura. Con la repetición de historias familiares, los pequeños tienen acceso al desarrollo de competencia para hablar de la historia y para extraer el significado del texto, y gradualmente van asumiendo roles más activos en las interacciones en torno a las historias de los libros.

Pero la investigación (según Light y Kent-Walsh, 2003) sugiere que los niños y niñas con discapacidad tienen experiencias cualitativamente diferentes a quienes, con igual edad, no tienen discapacidad, y estas diferencias pueden afectar al desarrollo de habilidades necesarias para el correcto desarrollo de la lectoescritura. Las personas adultas que rodean a los niños con discapacidad (sus madres, sus padres, sus profesoras y profesores, sus cuidadoras...) con frecuencia no ofrecen las oportunidades suficientes como para ir andamiando el

desarrollo de este tipo de habilidades en las interacciones alrededor de la narración de cuentos. Las personas adultas dominan típicamente las interacciones y ofrecen a los niños y las niñas pocas oportunidades en la toma de turnos. No se ofrece acceso cuando así lo requieren a sistemas alternativos de comunicación mientras se narra un cuento, y se tiende a enfatizar más los aspectos motores de la lectura (pasar páginas, por ejemplo) que el significado del texto.

Además, es importante tener en cuenta que los niños y las niñas con discapacidades con frecuencia están menos expuestos a materiales impresos como libros, revistas, periódicos... Vestirse o desayunar son actividades diarias que a nuestro alumnado y a sus familias les cuestan más tiempo que a otras familias que no tienen hijos con discapacidad. Además de este tiempo invertido en la realización de las actividades cotidianas, el ir y venir a diferentes terapias (rehabilitación, fisioterapia, natación terapéutica...) deja menos tiempo para actividades lúdicas y para tener esos espacios donde relajarse, compartir y disfrutar alrededor de lo escrito.

Se añade a esto el hecho de que tanto el profesorado como las familias nos sentimos poco preparados para afrontar con éxito el proceso de enseñanza de la lectoescritura en alumnado con graves dificultades de comunicación o en quienes usan sistemas alternativos de comunicación. Además, Locke y Butterfield (1999)

señalan que la historia nos muestra que el profesorado de alumnos y alumnas con discapacidades severas nunca ha seguido un currículo específico de lectura o de escritura. De hecho, durante muchos años la lectoescritura ni siquiera se consideraba como una opción para individuos con discapacidades severas. Dos planteamientos han hecho prevalecer estas hipótesis. Por una parte, el pensamiento tradicional de que si “no estaban preparados para leer”, enseñarles destrezas de lectoescritura era una pérdida de tiempo; “estar preparado para la lectura” quiere decir tener adquirida la discriminación entre símbolos, comprender el concepto causa-efecto o ser capaz de emparejar iguales. Por otra parte, también estaba la noción de que un prerrequisito para la enseñanza de la lectura eran unas buenas habilidades de lenguaje oral.






















Quienes no tenían la habilidad de desarrollar o usar el habla de forma funcional se eliminaban como “enseñables” en cuanto a habilidades de lectoescritura se refiere. Ambas creencias, la de los prerrequisitos para la lectura y la de las habilidades desarrolladas de lenguaje oral, surgieron de una perspectiva de *madurez lectora*. Esta perspectiva señalaba que el aprender a leer era una función del desarrollo biológico, que venía acompañada por la aparición de determinadas destrezas que parecían ser prerrequisitos, así como el dominio también de habilidades como el conocimiento de los colores, las letras y las formas, y la discriminación visual y auditiva. Los individuos con discapacidad severa o profunda no podían desarrollar estas habilidades, por lo que en raras ocasiones se les exponía a una experiencia o actividad relacionada con la lectoescritura.

Para los individuos con discapacidades severas, para nuestros alumnos y nuestras alumnas, la falta de todo tipo de habilidades de lectoescritura supone una brecha entre la sociedad sin discapacidad y ellos, y no hace sino acentuar los ya de por sí existentes problemas de inclusión y aceptación por parte de la sociedad.

El acercar la cultura de lo escrito a nuestros alumnos con más graves dificultades los hace más partícipes de la sociedad en la que viven: ¿acaso no forma parte de las vivencias de cualquier niño o niña la historia de Caperucita Roja? ¿Acaso los cuentos no enseñan valores, creencias y modos de conducta apropiados para nuestra sociedad? ¿Acaso los cuentos no son una manera de pasar tiempo juntos los progenitores y sus hijos e hijas? ¿Acaso no son los cuentos una forma de introducir contenidos curriculares en la escuela?

Es cierto que con una enseñanza comprensiva y eficiente de la lectura, muchos niños y niñas que usan sistemas alternativos de comunicación pueden desarrollar habilidades funcionales de lectura y escritura. Estas habilidades dotarán a estos niños y niñas de mayores opciones en su vida y de mayores posibilidades de acceder a ayudas técnicas más complejas. Las habilidades relacionadas con la lectoescritura son extremadamente importantes para poblaciones como la que se da en nuestro centro, porque estas habilidades ofrecen un canal mucho más fluido para el aprendizaje y el desarrollo educativo, son el principio de oportunidades laborales, promueven la auto-expresión y facilitan la vida independiente.

En muchas de nuestras aulas se emplean para comunicarse tableros de comunicación con símbolos pictográficos, como éste:

|         |        |   |   |  |   |  |  |
|---------|--------|---|---|--|---|--|--|
| JAVIER  | VICKY  | COMER<br>  | BEBER<br>  | AUTOBÚS<br>   | BOCATA<br>    | DIVERTIDO<br> | CANSADO<br> |
| MANUEL  | YAHDIH | BAILAR<br> | SALTAR<br> | COCODRILO<br> | BOLAS<br>     | BLANDO<br>    | DURO<br>    |
| ENRIQUE | MARTA  | SUBIR<br>  | TIRAR<br>  | CUERDA<br>    | CABALLITO<br> |  |  |
| ALICIA  | Mª MAR | ANDAR<br>  | TUMBAR<br> | COCHE<br>     | AVIÓN<br>     |  |  |
| ENCARNA | ALICIA |   |   | SERPIENTE<br> |   |  |  |

Estos tableros permiten decir muchas cosas, pero están limitados a lo que en ellos hemos recogido. El contar con habilidades de lectoescritura permite generar vocabulario nuevo con ayudas a la comunicación como tableros alfabéticos o silábicos, o ayudas de alta tecnología que tienen dispositivos con voz sintetizada capaces de producir mensajes orales según lo que el usuario haya escrito. El poder acceder a esta tecnología sólo es posible si se cuenta con habilidades de lectoescritura. Estas habilidades también facilitan el acceso a tecnologías mayoritarias como internet, que pueden ser usadas para evitar las limitaciones en la comunicación cara a cara que los usuarios de sistemas alternativos manifiestan, para ampliar sus oportunidades de aprendizaje y para conseguir más oportunidades laborales (por ejemplo, teleempleo).

Por otra parte, es cierto que pese a la importancia de la adquisición de estas habilidades, una gran mayoría de alumnado usuario de sistemas alternativos al lenguaje oral manifiestan graves problemas para acceder a la lectoescritura. Están por detrás de sus iguales sin discapacidad, y en muchos casos, estos problemas se arrastran hasta la edad adulta. Por tanto, una intervención adecuada es esencial

para mejorar los logros en lectoescritura de nuestro alumnado.

Aunque la instrucción formal en lectura y escritura no se inicia hasta que los niños y las niñas llegan al centro escolar, está ampliamente reconocido por el personal investigador que los fundamentos importantes para el desarrollo de la alfabetización vienen establecidos mucho antes de que las criaturas comiencen a acudir a la escuela. Durante esta fase de lectoescritura emergente son introducidos a los libros y al contexto de lo escrito; comienzan a desarrollar habilidades de lenguaje que son fundamentales para su posterior desarrollo lectoescritor; comienzan a desarrollar habilidades de conciencia fonológica temprana y son introducidos en la asociación fonema-grafema. Este estado de lectoescritura emergente es fundamental (Light y Kent-Walsh, 2003) para quienes usan sistemas alternativos de comunicación a fin de asegurar que están preparados para una intervención en lectoescritura más formal.

## 2.2. MARCO TEÓRICO

En torno a los años 70, los investigadores comenzaron a poner en duda el enfoque



tradicional de la lectura y las prácticas que conllevaba. Una de las pioneras en examinar la lectoescritura en los más pequeños fue Mary Clay, una profesora neozelandesa. Clay fue la primera autora que introdujo el término “lectoescritura emergente” para describir los comportamientos que manifestaban las niñas y niños muy pequeños con los libros y hacia la lectoescritura, teniendo en cuenta que estos niños no podían ni leer ni escribir en el estricto sentido de la palabra. El concepto tradicional de madurez para la lectura sugiere que existe un punto en el tiempo en que los niños y niñas manifiestan que están listos para aprender a leer y escribir. El planteamiento de la lectoescritura emergente, por el contrario, sugiere que existe un continuo en el desarrollo de la lectoescritura entre los comportamientos tempranos de alfabetización y aquellos que se manifiestan una vez que el niño o niña es capaz de leer y escribir de forma independiente.

Clay también hizo énfasis en la importancia de la relación entre lectura y escritura en el desarrollo temprano de la lectoescritura. Hasta entonces, se creía que los niños debían aprender a leer antes que a escribir. Desde el planteamiento temprano de Clay en torno a la lectoescritura emergente, el concepto ha evolucionado hasta incluir los siguientes elementos:

- El desarrollo de la alfabetización comienza antes de que comience la escolarización formal en Educación Infantil. Por ejemplo, a los dos años muchas niñas y niños pueden identificar signos, etiquetas y logotipos comerciales en sus hogares.
- Durante la infancia, la lectura y la escritura se desarrollan de forma paralela e interrelacionada. La lectoescritura implica habilidades de escucha, habla y escritura (aspectos tanto de la lengua oral como de la escrita).
- Las funciones (como el saber que las letras están asociadas a sonidos y saber que las palabras tienen significado), así como las formas de la lectoescritura (saber nombrar las letras, por ejemplo) han aparecido como puntos clave en el aprendizaje durante las primeras etapas del desarrollo infantil.
- Se ha demostrado que los niños y las niñas aprenden lenguaje escrito mientras participan activamente con adultos en situaciones de lectura y de escritura; mientras exploran material impreso ellos solos; mientras observan a otros a su alrededor manipulando y actuando en actividades de lectoescritura. Por ejemplo, cuando un niño ha escuchado el cuento de Hänsel y Gretel decenas de veces, no está únicamente memorizando las palabras, sino también aprendiendo sobre el significado de la historia y sobre cómo las palabras pueden usarse para contar una historia.
- Se ha demostrado que los niños y las niñas pasan a lo largo de unas etapas generales de desarrollo de la lectoescritura de formas diferentes y a diferentes edades.

En 1993, Pat Mirenda extendió de nuevo la definición de lectoescritura. Afirmó que:

“La lectoescritura es más que aprender a leer y a escribir. Es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las está leyendo. Es aprender a amar los libros y todos los mundos que pueden ser abiertos a través de ellos. Es una manera de interacción social a través del intercambio de experiencias de lectura y escritura con amigos, con familiares o con compañeros de clase. Es conocer cómo ocurren las cosas en sitios en los que nunca hemos estado o que ni siquiera existen. Si entendemos que la lectoescritura es eso y más, también podemos entender que ningún niño está lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de experiencias con el lenguaje escrito a partir de actividades que surjan de prácticas de lectoescritura emergente”.

A partir de entonces, el término “lectoescritura emergente” se consolidó y ha sido usado profusamente en la literatura sobre estos procesos. Se caracteriza por el “desarrollo temprano de la comprensión de que los símbolos abstractos tienen un significado y que la gente usa estos símbolos para comunicar ideas” (Koenig en Stratton, 1999).

Las habilidades de lectoescritura emergente comienzan en el nacimiento, están implícitas en todos los aspectos del desarrollo de un niño y continúan a lo largo de toda su vida.

Estas habilidades son una combinación de destrezas y de experiencias vitales. No hay prerequisites para las experiencias vitales que incorporan lectoescritura. La creencia de que la lectoescritura emergente debería ser introducida a una edad temprana en todos los individuos independientemente de la severidad de la discapacidad que manifiesten se está consolidando cada vez más. Todos los individuos pueden beneficiarse de estas experiencias, aunque los beneficios son diferentes: un alumno o alumna con discapacidad motora severa pero con habilidades cognitivas conservadas puede beneficiarse de la experiencia de la lectoescritura para tener interacciones cara a cara con mayor número de interlocutores, o para usar una ayuda de alta tecnología con salida de voz. Otro u otra con discapacidades más severas puede aprender de su contacto con lo escrito que las palabras corresponden al habla y que las palabras están hechas de sonidos; pueden aprender a escuchar y a prestar atención a una historia.

Leer un libro con un amigo, compartir una narración, colorear un personaje de una historia o contar un chiste son experiencias de lectoescritura emergente y todas ellas son experiencias que enriquecen el acercamiento social. Por tanto, cuanto más experiencia acerca de lo escrito podamos aportar a nuestro alumnado, mejor. Y,

afortunadamente, la lectoescritura está por todos los sitios. La palabra escrita puede encontrarse en un periódico, en etiquetas de comida, en anuncios, en revistas, en recetas y en recibos de compra.

Este proceso de lectoescritura emergente comienza con las interacciones verbales y no verbales con adultos, con una toma de contacto con el entorno y con las exploraciones. Continúa desarrollándose conforme el niño va ganando lenguaje intencional, va ampliando sus exploraciones y comienza a construir conceptos. Progresará conforme el niño gana en comprensión sobre las funciones de los símbolos y del lenguaje, tiene experiencias con libros y experimenta con la escritura. La lectoescritura emergente se centra en el significado y es constructiva, funcional y enmarcada dentro de un proceso interactivo:

- Es constructiva en tanto que se desarrolla internamente conforme el niño va construyendo conceptos sobre el entorno que le rodea y sobre su cultura.
- Es funcional, ya que permite al niño o la niña llevar a cabo actividades en una situación natural.
- Es interactiva porque implica un *feedback*.

Se pueden nombrar cuatro componentes de la lectoescritura emergente, según Stratton (1999):

- Leer en voz alta.  
Durante generaciones los niños y niñas han escuchado narrar historias en voz alta para divertirse, para buscar información y para compartir tiempo con las personas adultas, pero estudios recientes han demostrado que leer en voz alta a un niño de forma regular es el factor más importante en la construcción de una base para el disfrute y el éxito en la lectura. Entre las metas importantes referidas a la



lectoescritura, está el conseguir aprender que los libros son divertidos, comprender que la historia proviene de lo escrito, entender que la historia tiene una estructura, escuchar que el lenguaje de los libros tiene diferente “sonido” a nuestro lenguaje hablado, y favorecer el deseo de leer.

- El concepto de símbolo.  
El desarrollo del concepto de que un símbolo es funcional y representa un significado es esencial en la lectoescritura emergente. Un símbolo, en términos sencillos, es algo que representa a otra cosa, por ejemplo, un niño de tres años ya puede comprender que si está verde puede cruzar y si está rojo no. Los colores representan acciones en este caso. Finalmente, el niño acabará comprendiendo que un grupo de letras, es decir, una palabra, representa un significado que es siempre el mismo.
- Escritura emergente.  
La lectura y la escritura son procesos complementarios, cada uno de los cuales apoya el aprendizaje del otro. Los niños y las niñas desarrollan una conciencia de la escritura y construyen conceptos referidos a lo escrito mucho antes de lo que se pensaba. Cuando se le pide, por ejemplo, a una niña de tres años que haga un dibujo, hará unos garabatos bien diferentes a los que realizará si se le pide que escriba su nombre.
- Entornos lectoescritores.  
Aunque cada niño y cada niña construye el concepto de lectoescritura de forma interna, los entornos en los que se desarrollan están muy implicados en este aprendizaje. El contar con un entorno que provea de libros, que favorezca las interacciones niño-adulto, que ofrezca oportunidades para observar a otros implicados en tareas de lectoescritura y la presencia de adultos que reconozcan y refuercen cualquier

intento de acercamiento a lo escrito, son puntos clave para crear un entorno lo más favorecedor posible de la lectoescritura.

Otro de los puntos clave en el marco teórico del proyecto es la narrativa. Al principio de este documento señalábamos que el uso del lenguaje para contar vivencias o para contar una historia es fundamental en el desarrollo cognitivo y lingüístico. La narrativa es un aspecto que no se desarrolla de forma natural en muchos de nuestros alumnos y alumnas, por lo que es necesario intervenir para que puedan acceder a formas de comunicación más complejas y acordes a lo que les corresponde por edad cronológica.

La narrativa es una forma de discurso que permite al hablante dar un significado interpretativo a una secuencia de eventos. La estructura narrativa está influenciada por la edad, la cultura, el género y el contexto. En su forma completa, incluye algunos componentes, como la orientación (escenario, protagonistas), el inicio de un evento, la respuesta interna que da el protagonista, la consecuencia de esta conducta, la resolución del problema y la evaluación. La habilidad de producir narraciones completas emerge, evolutivamente hablando, a partir de discursos de interacción básicos, como conversaciones o juegos. En estos discursos de interacción básicos, los participantes progresivamente se van “enganchando” en conversaciones que parten del aquí y del ahora, para después mantener conversaciones sobre temas reales pero no presentes, y finalmente, conversaciones sobre mundos imaginarios, como el de los cuentos.

La relación del desarrollo de la narrativa con el desarrollo cognitivo, según Soto (2005), es de gran importancia. Las narrativas personales reflejan el “yo”, la identidad, y la van constituyendo a medida que se van desarrollando. Por tanto, el uso que

hacen los niños y las niñas de la narrativa no sólo les ayuda a entender su desarrollo cognitivo, sino que lo propicia. La narrativa está relacionada con la teoría de la mente, es decir, con la capacidad de atribuir a otras personas estados mentales. El hecho de poseer esta capacidad es lo que nos permite anticipar las conductas de los demás, ponernos en su lugar, ser empáticos... por ejemplo, si en una película vemos que uno de los personajes se pierde en el bosque, podemos pensar “¡pobrecito!, se ha perdido”. Atribuyéndole mente a ese personaje podemos pensar en lo que él piensa en ese momento, y compartir ese sentimiento. Mucho de nuestro alumnado con autismo, y también con retraso mental encuentra dificultades en este tipo de tareas. El déficit en la teoría de la mente, es, de hecho, una de las explicaciones de las alteraciones cognitivas en el autismo. La narrativa y la intervención sobre ella puede ayudar a hacer más comprensibles los pensamientos de los personajes de un cuento (o una persona en la vida real), y por tanto, ayudar a conocer mejor sus sentimientos y las consecuencias que llevan implícitas cada uno de ellos.

El primer tipo de narrativas que los niños y niñas producen será aquel en el que tienen apoyo de interlocutores adultos. Suelen ser de estructura sencilla y no tienen por qué tener una resolución clara. Se van desarrollando a medida que van adquiriendo más competencias cognitivas y lingüísticas. La narración de enculturación es un medio, ya que a través de la co-narración los progenitores transmiten valores culturalmente valiosos, socializan las emociones, el “yo” del niño o de la niña va tomando forma, y se les introduce en prácticas discursivas convencionales. La forma en la que los adultos estructuran estas conversaciones sobre eventos pasados influye no sólo en la forma en la que los niños y niñas hablan, sino también en la forma en la que piensan sobre los eventos pasados.

Para los pequeños, la experiencia es relativamente indiferenciada. Los sentimientos, los pensamientos, las identidades, las acciones... carecen de unos límites claros entre ellas. La narrativa ayuda a crear “esquemas de sucesos”, es decir, pequeñas representaciones mentales acerca del funcionamiento del mundo que les rodea.

¿Qué implicaciones tiene esto en el desarrollo de la lectoescritura? Los buenos lectores dependen de sus conocimientos previos para comprender una historia, especialmente para:

- Hacer inferencias simples (¿por qué?, implícito).
- Establecer conexiones causales (¿por qué?, explícito).
- Predecir y producir planes de actuación (¿qué ocurrirá después?).
- Descubrir las metas que guían la conducta de los personajes, sus pensamientos, sus sentimientos.
- Reconocer las relaciones temáticas entre los individuos y la sociedad.

Un lector que no haga estas inferencias, que no establezca estas conexiones... no podrá entender el significado completo de una historia.

Los alumnos y las alumnas con discapacidad, bien por manifestar autismo, o por ser usuarios de sistemas alternativos al habla, serán población de riesgo en el desarrollo de adecuadas habilidades de narración:

- Por las oportunidades, más limitadas que el entorno les ofrece para narrar historias o contar cuentos.
- Por las limitaciones en vocabulario expresivo.
- Por las limitaciones para poder mantener conversaciones auténticamente autónomas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el punto clave que nuestro proyecto trata de afrontar es cómo crear situaciones de lectoescritura emergente:

- Para quienes sabíamos que no aprenderían a leer pero que podrían beneficiarse de todas esas actividades previas al aprendizaje de la lectura.
- Para quienes sí aprenderían a leer pero por no poder desarrollar el lenguaje oral aparecen como población de riesgo en la adquisición de la lectoescritura, y tienen menos oportunidades que quienes sí desarrollan lenguaje oral para adquirir esas destrezas lectoescritoras emergentes.
- Para quienes, teniendo lenguaje oral y capacidad de aprender a leer, necesitaban ayudas para comprender los textos orales por su dificultad para acceder al hilo argumental y la creación de inferencias.

### 2.3. NECESIDADES

A la vez que teóricamente este proyecto nos planteaba retos para transformarlo en práctica, por nuestra inexperiencia en este tema, muy poco explorado en nuestro país con alumnado como el nuestro, contábamos también con una serie de necesidades de centro, de los profesionales, del alumnado y sus familias, que serían factores determinantes para su puesta en práctica y adecuado desarrollo.

A) En cuanto a las necesidades de centro:

- Necesidad de ofrecer una perspectiva global de centro en el tema de la lectoescritura, ya que por su importancia el proyecto no podía ni debía circunscribirse a unas pocas aulas. Se necesitaba un trabajo en equipo para poder desarrollar de forma apropiada el proyecto.

- Necesidad de elaborar material específico y de adaptar diferentes recursos didácticos para poder desarrollar el proyecto, ya que es necesario realizar grandes adaptaciones en el acceso a todo tipo de materiales de lectoescritura.

B) En cuanto a los profesionales:

- Necesidad de homogeneizar los conocimientos y la metodología de partida entre los y las profesionales que ya están en el Centro y quienes se incorporan en septiembre; más específicamente en el ámbito de la lectoescritura emergente como trampolín para mejorar la calidad de vida.
- Necesidad, por tanto, de establecer un proyecto común e innovador en torno al cual articular la acción de todos los profesionales.

C) En cuanto al alumnado:

- Necesidad de una intervención temprana en aspectos de la lectoescritura en quienes son población de riesgo.
- Necesidad de que se intervenga en lectoescritura de una forma organizada y sistemática, ya que se trata de una habilidad que engloba a muchos otros aspectos de su posterior desarrollo como personas.

D) En cuanto a las familias:

- Necesidades de asesoramiento en el ámbito de la lectoescritura para poder ser modelo adecuado y adulto mediador.

### 2.4. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN

Los principales objetivos que se pretenden son:

Finales:

A) De centro:

- Integrar la teoría de la lectoescritura emergente como eje vertebrador de la acción educativa que ofrezca el centro.

B) En referencia a los profesionales:

- Integrar las actividades de lectoescritura emergente como una práctica no sólo habitual sino esencial en las programaciones didácticas para todas las aulas.

C) En relación al alumnado:

- Desarrollar con mayor eficacia su comunicación, sus relaciones sociales, su control del entorno y en definitiva su desarrollo personal, a partir de una mejora de las interacciones a través de la realización de actividades de lectoescritura emergente.

D) En el ámbito familiar:

- Dotarles de información y de herramientas para que puedan ampliar las actividades familiares en torno a la lectoescritura.

Parciales:

A) De centro:

- Crear un entorno que favorezca y permita la comunicación por cualquiera de sus vías y el acceso a materiales de lectoescritura.
- Sistematizar y unificar la elaboración de documentos de programación en torno a la lectoescritura.
- Abrir líneas comunes de acción y de intercambio de información con otros centros y organismos.
- Adecuar y ampliar los recursos materiales disponibles a las necesidades del alumnado.

B) En referencia a los profesionales:

- Profundizar en el conocimiento y en el uso de actividades de lectoescritura emergente.
- Elaborar adaptaciones y aplicaciones de materiales ajustadas a las necesidades concretas del alumnado.
- Ofrecer modelos adecuados en el uso funcional de lectura y escritura.
- Propiciar una frecuente interacción social en los alumnos a través de los materiales de lectoescritura.
- Mantenerse actualizado en cuanto a los recursos disponibles en este campo.

C) En relación al alumnado:

- Aplicar con cada alumno y alumna las actividades de lectoescritura más adecuadas, a partir de las adaptaciones de acceso individualizadas que suplan los déficits personales.
- Facilitar la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y propiciar el seguimiento de este proceso.
- Favorecer la motivación del alumnado.

D) En el ámbito familiar:

- Comunicar a las familias el porqué de la importancia de desarrollar actividades de lectoescritura emergente en el hogar.
- Entrenarles en el uso de ayudas concretas que se hayan revelado previamente como recursos eficaces de trabajo con su hijo o hija en el centro.

## 2.5. CONTENIDOS

- A) Cuestiones teóricas sobre la lectoescritura emergente: concepto e implicaciones prácticas.