

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE PEDAGOGÍA

Estudio sobre la lectoescritura

Estudio de caso

Fátima Salcedo Lamoneda
19/06/2015



Curso 2014-2015

RESUMEN

En este estudio de caso hemos comprobado los resultados del test de Análisis de Lectoescritura de un alumno que cursa segundo curso de primaria mediante un pretest. A continuación hemos desarrollado un plan de intervención en función de los resultados obtenidos, para cumplir el principal objetivo que es mejorar el nivel de lectoescritura del alumno; mediante un material adaptado.

Por último, sacamos unos resultados finales mediante un postest. En estos resultados registramos que la implementación de la intervención ha sido satisfactoria, pues ha habido una evolución en el alumno mejorando el tiempo de realización de los subtest y el número de errores considerablemente.

Palabras clave: lectoescritura, educación especial, anomalías de la lectoescritura, animación a la lectura, plan de intervención.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	1
1.1. Lectoescritura.....	1
1.1.1. Conceptos de lectoescritura, lectura y escritura	1
1.1.2. Concepción constructivista del aprendizaje de la lectoescritura	4
1.1.3. Anomalías de la lectoescritura	5
1.1.4. Factores de retraso en el aprendizaje de la lectoescritura.....	7
1.1.5. Animación a la lectura.....	8
2. PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL CASO	8
3. METODOLOGÍA	10
3.1. Instrumento de valoración.....	10
3.2. Procedimiento	11
3.3. Resultados	13
4. PLAN DE INTERVENCIÓN	15
4.1. Objetivos	15
4.1.1. Objetivo general	15
4.1.2. Objetivos específicos.....	15
4.2. Contenidos.....	15
4.3. Actividades.....	16
4.4. Instrumentos y recursos.....	17
4.5. Temporalización.....	17
4.6. Evaluación.....	18
5. RESULTADOS.....	18
6. CONCLUSIONES	20
7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	22
ANEXOS.....	23

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado estará fundamentado en el estudio de un caso del alumno de 8 años matriculado en 2º curso de Educación Primaria y en el que fundamentamos el objeto de estudio. Exponemos una presentación del caso y de los resultados obtenidos al diagnosticar el caso, diseñar el plan de intervención y por último, los resultados y conclusiones.

Durante el transcurso de mis prácticas en el colegio Ave María Casa Madre, en el aula de Educación Especial y Apoyo a la Integración hemos ido observando las conductas y comportamientos del alumno que han permitido ver carencias y dificultades. Tras la observación y el estudio del informe psicopedagógico del estudiante, empezamos a vislumbrar la posibilidad de fundamentar este trabajo en la lectoescritura pues es el aspecto fundamental para proporcionar el desarrollo global del alumno.

La finalidad del presente trabajo es mejorar el nivel de lectoescritura del alumno y para ello, hemos desarrollado un plan de intervención con una serie de actividades que fomenten la lectoescritura.

En el desarrollo del constructo de este estudio se hace necesario presentar el concepto de lectoescritura así como las anomalías de esta, las causas de retraso en el aprendizaje de la lectoescritura y la animación hacia esta.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Lectoescritura

1.1.1. Conceptos de lectoescritura, lectura y escritura

La lectoescritura es una actividad necesaria para el desarrollo total de la persona en la sociedad pues accedemos a través de ella a los distintos saberes que forman parte de nuestra cultura. A través de ella construimos significados para poder llevar a cabo un proceso interpretativo del mundo que nos rodea. La lectura y la escritura son procesos

que están totalmente relacionados y que dependen el uno del otro para poder llegar a nuestro fin: la comunicación (Díez, 1999).

Fons (2004) afirma que en el primero ciclo de educación primaria el reto más importante a conseguir es el aprendizaje por parte del alumnado de leer y escribir ya que es necesario para desarrollar el pensamiento del alumno. Cabe destacar que en este proceso la ayuda por parte de los docentes y de la familia es de mayor relevancia teniendo en cuenta de dónde parten los niños y qué conocimientos previos tienen. Además, que el alumno encuentre sentido y funcionalidad a este aprendizaje que está llevando a cabo hace que mejoremos la calidad de nuestra escuela.

Las recomendaciones metodológicas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura en todos los niños y niñas son (Díez, 1999):

- Propiciar la participación del alumnado. Los alumnos deben sentirse protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar la opcionalidad de elección, la diversificación curricular y la ayuda pedagógica.
- Tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas.
- Negociar significados con ellos.
- Comunicar y consensuar los objetivos y los criterios de evaluación.
- Tener en cuenta la motivación, los intereses del alumnado.
- Vigilar que el aprendizaje de la lectoescritura sea funcional, significativo.
- Establecer relaciones constantes entre lo que el escolar sabe y el nuevo contenido.
- Facilitar la interacción, el intercambio de información entre el alumnado.
- Plantear actividades de lectura y escritura con sentido, facilitando la interacción, el trabajo cooperativo: actividades en grupo, individuales, por parejas.
- Recoger las aportaciones de los alumnos y alumnas más desfavorecidos.
- Facilitar el intercambio de alumnos de una misma zona de desarrollo próximo.
- Propiciar la participación del alumnado en su evaluación.
- Evaluar a cada escolar teniendo en cuenta sus esfuerzos.
- Crear espacios de síntesis comparando los primeros trabajos de escritura con los últimos.
- Aprovechar los errores.

- Propiciar la autoestima.
- Favorecer el clima de clase.

McLane y McNamee (1999) afirman que leer es el proceso por el cual se extrae el significado de la letra impresa que vemos. Este proceso requiere un procedimiento complejo para alumnos de entre 5 y 8 años. Cuando las personas leemos coordinamos el habla con el pensamiento del autor del texto y nos transforma las ideas previas que hemos tenido y las vivencias del pasado. Es importante destacar que hay que darles un por qué a los alumnos para que lean, y es que tener un motivo por el que aprender a leer beneficiará al aprendizaje de la lectura. A los alumnos que ven a los adultos llevar a cabo actividades como leer u otras relacionadas con la lectura les sirven como motivación, así como, para que se familiaricen con la lectura pues verán esta acción como algo significativo y que forma parte de nuestra vida diaria y cotidiana. Al igual que leer rótulos, señales y otros tipos de textos que están alrededor de los niños hacen que reconozcan la letra impresa.

La característica diagnóstica del trastorno de lectura según DSM-IV-TR (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), es que es un rendimiento en lectura que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo. Del 60 al 80% de los sujetos diagnosticados con trastorno de lectura son hombres puesto que ellos presentan con mayor frecuencia comportamientos asociados a los trastornos del aprendizaje (4 de cada 5 casos).

Según DSM-IV-TR (2002, p. 265) “se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo y escritura”.

Cuando hablamos de escribir nos referimos a un proceso con el que reproducimos un texto escrito, y nos centramos más en las palabras “producir” pues es la que pone sentido a la elaboración de un texto y la que hace que el escritor piense un mensaje. Escribir es darle un sentido global y preciso a un texto pero esto no siempre es

así, pues en la práctica del aprendizaje nos basamos en la caligrafía, la relación grafofónica o la disposición en el papel (Fons, 2004).

Según nos dice Fons (2004), hay tres subprocesos dentro del proceso de la escritura que vamos a desarrollar a continuación:

- **Planificación:** refiriéndose a las decisiones que toma el escritor mientras configura un texto. Aquí aparece la generación de ideas, la organización de estas y el establecimiento de objetivos.
- **Textualización:** refiriéndose al conjunto de operaciones que conduce a la construcción de una traba textual.
- **Revisión:** como subproceso más importante pues es lo más característico de la producción escrita y que la diferencia de la oral. Nos referimos a los cambios que van a tener en el texto debido a un desajuste. Estos pueden ser: supresión, sustitución, adición y cambio de orden.

La escritura es una de las partes más olvidadas de la alfabetización de los escolares ya que los maestros se centran en la enseñanza de la lectura, y la escritura se limita a ejercicios de copia, caligrafía y ortografía. Cuando los niños aprenden a escribir pretenden dominar: funciones, usos y fines de la escritura; las formas y las características de la lengua escrita; los procesos de la escritura. La motivación hacia la escritura llega en los alumnos cuando descubren los usos de la escritura y lo que pueden hacer con ella. (McLane y McNamee, 1999).

La característica diagnóstica del trastorno de la expresión escrita según DSM-IV-TR, es una habilidad para la escritura que se sitúa por debajo de lo esperado según la edad cronológica, el coeficiente intelectual y la escolaridad propia de su edad. Podemos observar que existen deficiencias en la composición de textos escritos y elaboración de frases con errores gramaticales, de puntuación, de ortografía y mala caligrafía.

1.1.2. Concepción constructivista del aprendizaje de la lectoescritura

Cuando hablamos de aprender nos referimos a elaborar una representación y a hacer un modelo propio del objetivo de aprendizaje que se nos presenta. Según la concepción constructivista, la interpretación del concepto de aprendizaje de la lectoescritura es “la capacidad de atribuir significado propio y persona a un objeto de

conocimiento que existe objetivamente” Fons (2004, p. 75). Es decir, con aprender no nos referimos a acumular conocimientos sino al establecimiento de relaciones entre lo que ya sabemos y lo que vamos a aprender.

Esta autora también nos señala que son necesarias una serie de condiciones para que se lleve a cabo este aprendizaje y que vamos a exponer a continuación:

- Significación lógica del contenido: el objeto de aprendizaje debe ser claro y conciso.
- Significación psicológica: debemos tener unos conocimientos previos del objeto de aprendizaje.
- Actividad mental del alumnado: es el propio alumnado el que debe hacer un esfuerzo por aprender.
- Actitud favorable: es adecuado tener una actitud que fomente el aprendizaje significativo y no mecánico aunque esto requiera más implicación y esfuerzo.
- Memorización comprensiva: el aprendizaje debe memorizarse comprensivamente.

1.1.3. Anomalías de la lectoescritura

Los trastornos de lectura pueden ser de dos tipos: adquiridos, que son los que sufre una persona debido a un daño cerebral y evolutivos, que es aquella dificultad que presenta una persona durante el proceso en el que aprende y consolida la lectura.

Moreno, Suárez y Rabazo (2008) señalan en su libro que las causas principales de las dificultades en el proceso de lectura se dan cuando el alumnado no ha seguido un método adecuado de aprendizaje, cuando ha estado apartado del contexto escolar, cuando pertenece a un ambiente sociocultural empobrecido y cuando se tienen problemas atencionales o baja inteligencia. Pero, cuando ninguna de estas causas se da en el alumno y observamos que se trata de alumnos con una inteligencia normal, situados en un contexto familiar favorable e instruidos con un método adecuado de enseñanza se dice que estos alumnos son disléxicos.

Cuando hablamos de la comprensión de textos se requieren unos conocimientos que tendremos previamente y que nos van a permitir interpretar la información que aparece en el texto. La lectura contribuye a ordenar la mente pues es un acto individual que hace que una vez que hemos comprendido algo podemos volver a entenderlo pero

desde otra perspectiva y nunca desde la situación anterior. Así pues, cuanto mejor comprendamos los conceptos, mejor vamos a recordarlos posteriormente y este es el principio en el que se basa el aprendizaje constructivista del que hemos hablado anteriormente. Los conceptos y esquemas que posee un alumno son los que van a garantizar la comprensión lectora de un texto y los que van a dar sentido a la información.

Los trastornos de escritura pueden ser de dos tipos: trastornos adquiridos que son los referidos a aquellas personas que han sufrido una lesión o traumatismo cerebral y que afecta a los procesos de escritura; y trastornos evolutivos que son los referidos a las personas que tienen dificultades en el proceso de adquisición y consolidación de la escritura y que a su vez se dividen en retraso escritor y disgrafía evolutiva.

Con retraso escritor nos referimos a las dificultades que presenta un alumno debido a la falta de escolaridad, a niveles socioculturales desfavorecidos, a un bajo coeficiente intelectual, a trastornos emocionales o neurológicos y a aquellos alumnos que presentan unos resultados en pruebas estandarizadas por debajo de dos años según su grupo de edad.

Es de gran importancia destacar que para que el alumnado escriba correctamente es necesario tener en cuenta:

- Debe saber para qué escribe.
- Debe saber a qué personas va destinado el texto.
- Debe organizar las ideas antes de escribir el texto mediante un esquema.
- Debe saber corregir y modificar una vez finalizado el texto.

El patrón que podemos observar de un alumnos que presenta retraso escritor es el que tiene dificultad para crear mensajes así como dificultad en la construcción sintáctica pues utiliza frases simples, presenta dificultad con los signos de puntuación, emplea argot, no sabe emplear la subordinación y tiene poca capacidad memorística. Así como dificultad en el trazado de las letras y números, presenta numerosos borrones, no sabe mantenerse en el renglón, el espaciamiento entre palabra y palabra es irregular y el tamaño de la letra es excesivamente grande o excesivamente pequeña.

El alumnado que presenta disgrafía evolutiva también presenta (aunque no necesariamente) dislexia pues la lectura y escritura son dos procesos que se aprenden de forma simultánea y este alumnado tiene especiales dificultades para el lenguaje.

A su vez, la disgrafía la podemos desglosar en dos amplios bloques que vamos a explicar de manera breve. El primero es la disgrafía fonológica que hace referencia a la dificultad que tiene el alumno para escribir palabras omitiendo letras, sustituyendo un grafema por otro, cometiendo errores de lexicalización (que hacen referencia a escribir una palabra parecida a la que se le ha dictado) y errores derivativos (dictamos una palabras y el alumno escribe una de la misma familia). La disgrafía superficial hace referencia a la sustitución de letras que tienen el mismo sonido, errores en el uso de la “h”, unión y fragmentación de palabras.

1.1.4. Factores de retraso en el aprendizaje de la lectoescritura

Para Moreno, Suárez y Rabazo (2008) podemos dividir los factores de retraso en el aprendizaje de la lectoescritura en dos: los relativos al alumno y los relativos al contexto.

- Los factores relativos al alumno son la confusión de palabras que ortográficamente son diferentes pero que semánticamente son iguales, la falta de atención pues se distrae con facilidad, la baja capacidad para memorizar que le impide mantener información inmediata, la baja amplitud con respecto al comportamiento rígido que presenta para “ir más allá” de lo que nos dice un texto, el fallo en la jerarquización de las ideas de un texto, la falta de conocimientos acerca del mundo y la carencia de experiencias, la poca motivación hacia la lectoescritura.
- Los factores relativos al entorno escolar son la relación profesor-alumno y compañeros/as-alumno, el tiempo de exposición que presenta hacia la lectura, la adecuación de los materiales con lo que va a trabajar, el método de enseñanza y la metodología que se emplea, las relaciones padres-hijo y la educación de estos, las expectativas hacia el aprendizaje por parte de los progenitores, el comportamiento lectoescritor en el hogar y el nivel sociocultural.

1.1.5. Animación a la lectura

Santos (1994) afirma que con la animación a la lectura se pretende conseguir que un libro llame la atención de niños y niñas y que se convierta en un juguete imprescindible de su día a día y de su aprendizaje. Motivar al alumnado en el acto de leer no es tarea fácil pues se ha utilizado muchas veces la obligatoriedad como método para que un niño lea.

Pues bien, para animar a la lectura de un libro y para conseguir que lo vean como un juguete con el que poder divertirse es necesario acertar en la elección de textos que vamos a facilitarle al niño. Debemos tener en cuenta el grado de madurez lectora, los gustos e intereses y el desarrollo del lenguaje. Así como promover actividades y situaciones que fomenten la lectura y escritura de los niños para suplir unas necesidades.

Como bien nos hablan Gasol, Moras y Aller (2004, p. 23) en su libro “enseñar es hacer evolucionar los conocimientos adquiridos en forma de contenidos y capacidades, los cuales pueden ser erróneos o estar incompletos. No se trata de encontrar las dificultades de los alumnos, sino de determinar por qué su comportamiento resulta inoperante (...). Se debe tener en cuenta que las conclusiones y objetivos de la evaluación deben ser comunicados al niño pues, éste mostrará confianza al hacerlo participe de intenciones.”

Como comentábamos en el párrafo anterior, con respecto a la evaluación debemos tener en cuenta la importancia de una evaluación positiva de los conocimientos y capacidades para que así se produzcan actividades motivantes y autónomas en el menor. Como este tipo de evaluación intentaremos conseguir según Gasol, Moras, y Aller: la capacidad de razonar, la capacidad de percibir y discriminar, la velocidad lectora, la capacidad de construir imágenes mentales, la capacidad de continuar, reinventar y reescribir, la capacidad de pasar de un tipo de texto a otro.

2. PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL CASO

El sujeto del estudio es un alumno de 8 años de edad, nacido en febrero de 2007 y escolarizado en el colegio Ave María Casa Madre del barrio del Sacromonte (Granada). El estudiante pertenece a una unidad familiar compuesta por padre, madre y

cinco hermanos, él es el cuarto. Esta familia tiene un nivel muy bajo tanto económico como cultural, es una familia en riesgo de exclusión por lo que los hijos viven en centros de acogida. Por otro lado, la participación por parte de sus tutores y educadores del centro es activa y con un gran interés por la evolución del menor.

El alumno llegó al colegio en Mayo de 2014 de otro centro. En Septiembre de 2014 la psicóloga del colegio le hizo un informe en el que pudo sacar las siguientes conclusiones:

- Es zurdo.
- Sabe contar hasta 10.
- No sabe los nombres de sus hermanos.
- No conoce sus apellidos.
- Tiene defectos de pronunciación.
- Hace rotaciones en las letras.
- Su nivel es de preescolar muy básico.

Durante el curso 2014-2015 ha cursado 2º de Primaria pues está integrado por grupo de edad, aunque en las asignaturas de Lengua y Matemáticas está integrado en el aula de Educación Especial y Apoyo a la Integración. Para las asignaturas de Conocimiento del Medio, Inglés y Religión asiste a la clase de 1º de Primaria y en Educación Física y Plástica se queda en su clase de segundo.

Las características más significativas del alumno son:

- Presenta conductas disruptivas con agresividad, impulsividad y falta de hábitos.
- Tiene escasez de expresión y vocabulario.
- Competencia curricular al inicio del curso de preescolar y trabajando actualmente las de 1º de Primaria.
- La relación con sus iguales es muy buena con unos determinados alumnos y con los demás es totalmente inexistente. En el recreo juega con estudiantes mayores que él.
- La relación con su tutora no es del todo buena así como con la maestra de educación especial y conmigo (pedagoga en prácticas) es muy buena.

Como bien redactó la maestra de educación especial y apoyo a la integración en el informe psicopedagógico del curso pasado, los puntos fuertes del alumno son:

- Su nivel de motivación es muy alto.
- Tiene buena memoria.
- Su nivel intelectual es alto.
- Su motricidad fina es correcta.
- Buena presentación de las tareas.
- Tiene interés hacia el aprendizaje

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumento de valoración

El instrumento utilizado para diagnosticar el caso fue TALE, Test de Análisis de Lecto-Escritura. Los autores de TALE son Josep Toro (profesor de psicología médica, facultad de medicina de la universidad de Barcelona) y Montserrat Cervera (profesora de la escuela profesional de psicología clínica, facultad de medicina universidad de Barcelona).

El primero, es psiquiatra especialista en niños y adolescentes desarrollando una gran trayectoria profesional, que abarca la clínica, la docencia y la investigación. Es un profesional destacado por su dedicación a la adolescencia y a los trastornos de la conducta alimentaria. Creó la Unitat de Trastorns de la conducta Alimentària del Hospital Clínic de Barcelona. Es Profesor Emérito de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona y ha dirigido y participado en varios grupos de investigación. Ha recibido numerosos premios por su labor en este campo entre los que podemos destacar el premio Pavlov de la Societat Catalana de Recerca i Teràpia del Comportament y el premio AITANA por su contribución a la psicología clínica infantojuvenil.

La autora Montserrat Cervera es licenciada en Ciencias Químicas por la Universidad de Barcelona y psicóloga clínica por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesora de la Escuela Profesional de Psicología Clínica y del Máster de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad de

Barcelona. Es miembro fundador del gabinete psicológico Galton de Barcelona y está especializada en el tratamiento de trastornos del comportamiento alimentario.

TALE nos proporciona una valoración de los niveles y características específicas de la lectura y la escritura en alumnos de educación primaria entre 6 y 10 años. El test TALE de análisis de lectoescritura es de referencia evaluativa normativa, ya que atiende al análisis de una clase de sujetos de carácter general. Principalmente, vemos cómo se centra en un patrón según el nivel general y las características específicas del sujeto en el aprendizaje de la lectura y la escritura, con tal fin pretenden detectar las posibles dificultades que estos puedan presentar, haciendo una comparación individual con respecto a una grupal. Las variables que pretende medir este test se centran en el nivel de lectura y escritura.

La población a la que está destinado el test es alumnos/as de 6 a 10 años de edad como hemos mencionado anteriormente, siendo divididas las medias en 4 intervalos según los niveles de educación primaria (6-7 años, 7-8 años, 8-9 años y 9-10 años). Tiene un total de 6 ediciones, una primera edición en el año 1984 y una última en el año 2002. Está compuesto por dos test: lectura y escritura, y estos a su vez por cinco subtests en lectura y tres en escritura.

En el test de lectura podemos encontrar subtests de: lectura de letras, lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de texto y comprensión lectora. Todos ellos están diseñados con un orden de dificultad creciente como palabras largas e infrecuentes, el tamaño de la letra es cada vez menor y espacios interlineales cada vez más pequeños.

En el test de escritura podemos encontrar subtests de: copia, dictado y escritura espontánea. En estos podemos obtener índices de errores en contenido expresivo, grafismo, ortografía y errores sintácticos.

Los diferentes índices de errores que obtendremos se pueden comparar con los rendimientos por nivel académico de la muestra normativa formada por más de 600 sujetos teniendo en cuenta el sexo y el nivel social.

3.2. Procedimiento

Para la administración del test, es importante haber conseguido tener una buena relación con el alumnado pues así tendremos garantías de que pone interés en plasmar

todo lo que sabe de lectura y escritura. El test TALE va a ser administrado a estudiantes de lectoescritura insuficiente por lo que hay que tener en cuenta la colaboración y el esfuerzo elogiando y felicitando por aquellas conductas positivas.

El examinador no puede hacer crítica negativa alguna sobre los resultados al pasar los diferentes subtests. Tampoco se le puede proporcionar ayuda pues la objetividad debe estar presente.

Podemos empezar tanto por lectura como por escritura pero es recomendable empezar por lo primero pues si la lectura resulta que es inexistente damos por obvio que la escritura también será así.

Antes de llevar a cabo el test, hay que tener en cuenta que en todos los subtests hay que dar unas instrucciones y que debe anotarse el tiempo de duración. El alumno no debe darse cuenta de que intentamos medir su velocidad pues esto ocasionaría que hiciese todo muy deprisa y que cometiese demasiados errores.

- Lectura de letras.

Se entregan la cartulina con las letras en mayúscula y se le dice “lee estas letras en voz alta”. Se dará por válido que, si por ejemplo la letra es la “h”, el sujeto diga tanto “hache” como que se apoye en una vocal (“ha”, “he”).

A continuación se le dará la cartulina con las letras en minúscula y se le dirá lo mismo.

- Lectura de sílabas.

Se entrega al alumno la cartulina con la serie de sílabas y se le dice “lee esto en voz alta siguiendo el orden”. El examinador anotará en la hoja de registro las respuestas erróneas junto con lo que el alumno ha dicho.

- Lectura de palabras.

Se entrega al alumno la cartulina con la serie de palabras y se le dice “lee estas palabras siguiendo el orden”. Algunas de las palabras no tienen significado por lo que si el estudiante duda en decirlas o titubea le diremos que continúe aunque no entienda lo que está leyendo.

- Lectura de textos.

Se elegirá el texto correspondiente al nivel del alumno, se le entregará la cartulina y se le dirá “lee esto en voz alta lo mejor que sepas”. El examinador debe anotar los errores que el alumno tenga en la hoja de registro.

- Comprensión lectora.

Se elegirá el texto correspondiente al nivel del alumno, se le entregará la cartulina y se le dirá “ahora vas a leer en voz baja (sólo para ti). Fíjate bien en lo que lees porque después te haré preguntas sobre lo que has leído. Puedes leerlo una sola vez”.

El examinador observará conductas como susurrar, mover los labios, poner el dedo para leer... y las anotará en la hoja de registro, así como las respuestas que el alumno nos dé cuando le hagamos las preguntas correspondientes al texto que ha leído.

- Copia.

Se entregará al estudiante la hoja del registro de la escritura y se le dirá “copia todo esto en las líneas de puntitos, escribe con tu letra en minúscula aunque algunas estén en mayúscula”.

- Dictado.

Se elegirá el texto correspondiente al nivel del alumno, se le entregará la hoja del registro de escritura y se le dirá “ahora vas a escribir lo que yo te voy a decir”. El examinador deberá dictar frases en lugar de palabra y si el alumno pide que se le repita algo el examinador deberá repetir toda la frase.

- Escritura espontánea.

Se entregará al alumno la hoja del registro de escritura y se le dirá “ahora harás una redacción de lo que tú quieras”. Si el alumno duda y no sabe sobre lo que escribir, el examinador le dirá unos posibles temas.

3.3. Resultados

Como podemos observar en los resultados del test TALE, a continuación presentamos un análisis de los criterios de error según Toro y Cervera.

En lectura de letras el tiempo según el nivel I debería ser de 48 segundos habiendo tardado el alumno 2 minutos 35 segundos, con un total de 4 errores siendo todos ellos de tipo grave por no haber leído las letras.

En lectura de silabas el tiempo según el nivel I debería ser de 30 segundos habiendo sacado el alumno 23 y un total de errores de 1 siendo de tipo grave por ser una adición aunque estando dentro del promedio.

En lectura de palabras el tiempo según el nivel I debería ser de 2 minutos 8 segundos habiendo sacado el estudiante 1 minuto 42 segundos y un total de errores de 14 siendo doce de ellos tipo grave por ser sustitución y dos de ellos de tipo leve pues son rectificaciones. Según el promedio, está dentro del rango de error.

En lectura de texto pasamos el nivel IA y IB y en ambos niveles el tiempo sacado por el sujeto no estaba dentro del rango. Los errores cometidos han sido sustitución en IA y sustitución y omisión en IB, estando todos ellos dentro del rango de error y siendo de tipo grave.

En la comprensión lectora hemos verificado el número de respuestas correctas. Algunas de las preguntas sólo tienen una respuesta válida, sin embargo en otras podemos dar por válidas respuestas aproximadas o menos elaboradas. En este subtest el alumno sacó un total de 6 respuestas correctas estando el rango del nivel I entre 6 y 7, por lo que podemos darlo como aceptado este resultado.

En el subtest de escritura podemos observar en el apartado de grafismo que el alumno tiene un número total de errores de 3 estando el rango de errores entre 5 y 6. En el apartado de ortografía copia el tiempo ha sido de 10 minutos 28 segundos, considerándolo como válido y con un número total de errores de 2 en omisión por lo que también lo consideramos como válido. La ortografía del dictado el tiempo total ha sido de 2 minutos 13 segundos, estando dentro del tiempo correspondiente al nivel I y los errores totales han sido de 6 en sustitución, omisión adición y unión, no estando dentro del rango de error pues es de entre 3 y 4 errores.

En la escritura espontanea hemos contabilizado un total de una frase, siendo la media de 4'19 frases con un número total de errores de 2 siendo de tipo omisión.

4. PLAN DE INTERVENCIÓN

4.1. Objetivos

Tras realizar la prueba diagnóstica al alumno y determinadas las dificultades que tiene en lectoescritura, nos planteamos los siguientes los objetivos en el plan de intervención.

4.1.1. Objetivo general

- Mejorar el nivel de lectoescritura del alumno mediante un material adaptado.

4.1.2. Objetivos específicos

- Potenciar la motivación del alumno para que pueda acabar el libro de “Superlectoescritura”.
- Mejorar la discriminación de los signos gráficos y la diferenciación de sus sonidos.
- Ampliar el vocabulario y las expresiones orales para que pueda aplicarlo en su día a día y mejorar la fluidez verbal.
- Potenciar y mejorar la lectura de palabras, frases y textos de manera comprensiva.
- Desarrollar una escritura autónoma y activa para la correcta realización de sus tareas en el aula.

4.2. Contenidos

Para el logro de los objetivos generales y específicos se han seleccionado los contenidos presentados a continuación:

- Adquisición de la lectoescritura como fuente de información, diversión, juego, placer, entre otros.
- Fomento de la motivación hacia la lectoescritura para satisfacer las necesidades propias de la comunicación.
- Desarrollo de las competencias básicas de lectoescritura del nivel de primero de primaria (ver anexo 1).

- El trabajo autónomo de las tareas para la incorporación a su aula ordinaria.

4.3. Actividades

Las sesiones tendrán una duración de 45 minutos aproximadamente realizándose siempre de lunes a viernes entre las 12 horas y las 14 horas.

Actividad 1: Formación de palabras y escritura de estas.

Con las tarjetas que le facilitaremos al alumno con todas las sílabas que ya ha aprendido a leer, formará la palabra que él quiera o que nosotros le digamos y posteriormente las escribirá en su libreta “cuadrovía” de 5mm (ver Anexo 2).

Actividad 2: Elige la palabra.

Le facilitaremos al alumno unas tarjetas donde aparecerá un dibujo y cuatro palabras siendo una de ellas el nombre del dibujo. Deberá discriminar entre las cuatro palabras cual se corresponde con el dibujo (ver Anexo 3).

Actividad 3: ¿Qué falta?

En una ficha habrá escritas una serie de frases en las cuales habrá un reemplazo de determinadas palabras por dibujos. El niño deberá leer la frase completa y escribirla debajo (ver Anexo 4).

Actividad 4: Cuenta cuentos.

El alumno y la responsable de la sesión leerán una serie de cuentos. Al finalizar le haré una serie de preguntas de comprensión lectora.

Los cuentos que vamos a leer está disponibles en la biblioteca de nuestra clase y los títulos son: “Me gusta ensuciarme”, “Me gusta ser mayor”, “Me gusta esconderme”, “Dentro del cajón”, “Caramba con los amigos”, “El muñeco de nieve”, “El arco iris”, “El pollito repetido”, “La tortuga poco a poco”.

Todos estos cuentos pertenecen a los niveles Al Paso y Al Trote de la serie “Caballo Alado” de Círculo de Lectores.

Actividad 5: Dictado de palabras y frases.

Le dictaré una serie de palabras que haya aprendido con su libro y frases escogidas al azar de su libro de lectura “Superlectoescritura”.

4.4. Instrumentos y recursos

Para llevar a cabo las actividades son necesarios una serie de recursos que los podemos dividir en recursos materiales, recursos espaciales y recursos humanos.

Como recursos materiales necesitaremos para llevar a cabo las actividades: tarjetas de silabas, fichas de frases, tarjetas para discriminar la palabra, cuentos, lápices, gomas, libretas “cuadrovía” de 5mm, libro de lectura “Superlectoescritura”.

El espacio de la intervención será el aula n°3, donde se encuentra el alumno frecuentemente. En ese aula nos acomodaremos en la zona de la biblioteca pues es donde todos los estudiantes juegan cuando acaban las tareas, descansan, dibujan, leen, etc. Por lo que esta zona fomentará al desarrollo de las actividades de manera correcta.

Las personas encargadas de llevar a cabo la intervención serán una pedagoga en prácticas y una maestra de educación especial y apoyo a la integración.

4.5. Temporalización

La temporalización de este plan de intervención está determinada a largo plazo pudiendo contemplar un curso completo.

Semanas	Lunes	Miércoles	Viernes
Del 9 al 13 de Marzo	Actividad 1: Formación de palabras y escritura.	Actividad 4: Cuenta cuentos.	Actividad 2: Elige la palabra.
Del 16 al 20 de Marzo	Actividad 5: Dictado de palabras y frases.	Actividad 3: ¿Qué falta?	Actividad 1: Formación de palabras y escritura.
Del 23 al 27 de Marzo	Actividad 4: Cuenta cuentos.	Actividad 2: Elige la palabra.	Actividad 5: Dictado de palabras y frases.
Del 30 de Marzo al 3 de Abril			

Del 6 al 10 de Abril	Actividad 2: Elige la palabra.	Actividad 5: Dictado de palabras y frases.	Actividad 3: ¿Qué falta?
Del 13 al 18 de Abril	Actividad 1: Formación de palabras y escritura.	Actividad 4: Cuenta cuentos.	Actividad 2: Elige la palabra.
Del 20 al 24 de Abril	Actividad 5: Dictado de palabras y frases.	Actividad 3: ¿Qué falta?	Actividad 1: Formación de palabras y escritura.
27 de Abril al 1 de Mayo	Actividad 4: Cuenta cuentos.	Actividad 2: Elige la palabra.	
Del 4 al 8 de Mayo	Actividad 3: ¿Qué falta?	Actividad 1: Formación de palabras y escritura.	Actividad 4: Cuenta cuentos.
Del 11 al 15 de Mayo	Actividad 2: Elige la palabra.	Actividad 5: Dictado de palabras y frases.	Actividad 3: ¿Qué falta?
Del 18 al 22 de Mayo	Actividad 1: Formación de palabras y escritura.	Actividad 4: Cuenta cuentos.	Actividad 2: Elige la palabra.

Tabla 1: horario en el que podemos ver los días en los que se desarrollan las distintas actividades.

Fuente: creación propia.

4.6. Evaluación

Con la evaluación del plan de intervención pretendemos comprobar si los resultados del diagnóstico obtenido al inicio han mejorado después de la intervención diseñada.

Además de dicha información, se ha realizado una observación participante, utilizando una tabla de registro, donde podemos observar si los objetivos de la intervención se han cumplido. Por último, se realizaron reuniones periódicas con la maestra de educación especial y apoyo a la integración, para comprobar la percepción de los especialistas que trabajan diariamente con el alumno.

5. RESULTADOS

Con la evaluación final obtenida mediante un posttest hemos podido observar que los resultados registrados tras la implementación de la intervención han sido muy

satisfactorios pues muestra una evolución muy significativa por parte del alumno. Hemos conseguido que mejore en todos los objetivos que nos planteamos al inicio de la intervención. Además, se han reducido considerablemente los errores que presentaba el alumno a nivel de lectoescritura, habiendo mejorado todos los tiempos de realización de los distintos subtests y el número de errores.

A continuación detallaremos los resultados obtenidos en el postest:

- En lectura de letras y sílabas el alumno ha obtenido dos y seis errores respectivamente siendo todos ellos de tipo leve y estando dentro del tiempo estimado.
- En lectura de palabras está dentro del rango de error pues ha obtenido cuatro errores en un tiempo de 1 minuto y 40 segundos, por lo que hemos dado los resultados como válidos.
- En lectura de texto ha obtenido un error de tipo omisión aunque este es de tipo grave.
- En comprensión lectora el número de errores ha sido de cero por lo que decidimos pasarle el subtest de nivel II y en este habiendo obtenido dos errores y estando también dentro del tiempo estimado.
- En el subtest de escritura podemos ver en el apartado de grafismo que ha habido dos errores y que el tiempo es de 11 minutos y 12 segundos habiéndose excedido en el tiempo en comparación con el pretest pero sacando mejores resultados.
- En el dictado el tiempo es válido y ha cometido dos errores por sustitución.
- Por último, en escritura espontánea hemos contabilizado cuatro frases con un error en total por sustitución.

Por otro lado, su nivel de expresión oral ha mejorado, ha ampliado su vocabulario, pronuncia y vocaliza mejor las palabras. Puede trabajar durante largos ratos de forma autónoma aunque la indecisión que presenta en algunas ocasiones hace que esto no ocurra siempre.

Como hemos mencionado anteriormente en la evaluación, a continuación presentamos la tabla de registro realizada por la pedagoga en prácticas y la maestra de educación especial en la que hemos observado de forma participante al final de la intervención si los objetivos de la intervención han sido cumplidos por el menor.

Evaluación	1	2	3	4	5
Potenciar la motivación				X	
Mejorar la discriminación de los signos gráficos y la diferenciación de sus sonidos				X	
Ampliar el vocabulario y las expresiones orales y mejorar la fluidez verbal				X	
Potenciar y mejorar la lectura de palabras, frases y textos de manera comprensiva			X		
Desarrollar una escritura autónoma y activa para la correcta realización de sus tareas				X	

Tabla 1: nivel en el que los objetivos de la intervención se han cumplido, siendo: 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Fuente: creación propia.

Para finalizar, sus logros académicos durante mi periodo de prácticas desde Febrero hasta Mayo de 2015 han sido:

- Ha terminado el libro nº4 de “Superlectoescritura”,
- Ha realizado los 3 libros de cada trimestre de Lengua de 1º de Primaria y ha realizado el libro del primer trimestre de 2º de Primaria de Lengua.
- Ha aprobado con notables y sobresalientes exámenes de 1º de Primaria de Lengua.

6. CONCLUSIONES

Desde el primer momento que tuve claro el objeto de mi trabajo y el alumno con el que quería llevar a cabo mi intervención hablé con él de lo que íbamos a hacer, le dije que quería ayudarlo a aprender a leer y a escribir “como los mayores” pero que necesitaba que él me ayudase a mí a poder llevarlo a cabo.

En todo momento el alumno y yo tuvimos una complicidad especial que hizo que nos compenetrásemos muy bien. Es un alumno que tiene carencias afectivas y que

al principio se muestra reacio pues no tiene muestras de cariño con nadie, pero cuando conseguí su confianza se mostró cariñoso y gracioso conmigo. Al principio, en el recreo o en el descanso en la zona de la biblioteca de nuestra clase le preguntaba cosas sobre su vida cotidiana, sobre su familia y sus amigos. Otros días simplemente hacíamos un puzle juntos. Poco a poco empezó a acercarse a mí. En el Anexo 5 presento una carta que me escribió el alumno el último día de mi periodo de prácticas.

La relación que tenía con su tutora no era del todo buena pues el alumno tenía un comportamiento con conductas disruptivas que nunca presentaba en nuestra clase. Aunque mejoró su comportamiento, así como el cumplimiento de normas.

La relación con la maestra de educación especial era muy buena ya que ella valora los logros del alumno y las felicitaciones son continuas por su parte.

El trabajo realizado en mi etapa de prácticas ha sido muy satisfactorio tanto profesional como personalmente pues, en poco tiempo, he visto frutos del esfuerzo llevado a cabo. Sin duda alguna volvería a repetir esta experiencia pues he aprendido otra forma de ver la educación que no conocía gracias a una gran maestra que ha estado apoyándome y facilitándome todo lo que he necesitado. Así como, seguiré al corriente de los logros del alumno, que no dudo que sean muchos y muy importantes para su desarrollo escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- American Psychiatric Association, (2002). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cervera, M. y Toro, J. (2002). *TALE Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: A. Machado Libros.
- Díez, A. (coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol I. Barcelona: GRAO.
- Ediciones Pirámide. Recuperado de
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: GRAO.
- Gasol, A., Moras, T. y Aller, A. (2004). *Los hábitos de lectura. Aprendizaje y motivación*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Gobierno de España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial de Estado*, 29 de enero de 2015, núm. 25, 6986-7003. Recuperado el 10 de mayo, 2015 de <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- <http://www.edicionespiramide.es/autores.php?tipo=autores&id=100008881>
- McLane, J. y McNamee, J. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Moreno, J., Suárez, A. y Rabazo, M. (2008). *El proceso lectoescritor. Estudio de casos*. Madrid: Editorial EOS.
- Santos, A. (1994). *Cómo trabajar la animación a la lectura en el primer ciclo de educación primaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

ANEXOS

ANEXO 1

Competencias en comunicación lingüística de primaria según el BOE

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales.

Esta visión de la competencia en comunicación lingüística vinculada con prácticas sociales determinadas ofrece una imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. Valorar la relevancia de esta afirmación en la toma de decisiones educativas supone optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera), ya sean estas en la lengua materna de los estudiantes, en una lengua adicional o en una lengua extranjera, frente a opciones metodológicas más tradicionales.

Además, la competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras. Por tanto, un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.

Esta competencia es, por definición, siempre parcial y constituye un objetivo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Por ello, para que se produzca un aprendizaje satisfactorio de las lenguas, es determinante que se promuevan unos

contextos de uso de lenguas ricos y variados, en relación con las tareas que se han de realizar y sus posibles interlocutores, textos e intercambios comunicativos.

La competencia en comunicación lingüística es extremadamente compleja. Se basa, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico. Pero además, como se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento del componente pragmático-discursivo y socio-cultural.

Esta competencia precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Por ello, esta diversidad de modalidades y soportes requiere de una alfabetización más compleja, recogida en el concepto de alfabetizaciones múltiples, que permita al individuo su participación como ciudadano activo.

La competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales. En este sentido, es especialmente relevante en el contexto escolar la consideración de la lectura como destreza básica para la ampliación de la competencia en comunicación lingüística y el aprendizaje. Así, la lectura es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber. Por ello, donde manifiesta su importancia de forma más patente es en el desarrollo de las destrezas que conducen al conocimiento de los textos literarios, no solo en su consideración como canon artístico o en su valoración como parte del patrimonio cultural, sino sobre todo, y principalmente, como fuente de disfrute y aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, es recomendable que el centro educativo sea la unidad de acción para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En este sentido,

actuaciones como el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro que forme parte del propio Proyecto Educativo de Centro, un Plan Lector o unas estrategias para el uso de la Biblioteca Escolar como espacio de aprendizaje y disfrute permiten un tratamiento más global y eficaz de la competencia en comunicación lingüística en los términos aquí expresados.

La competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje.

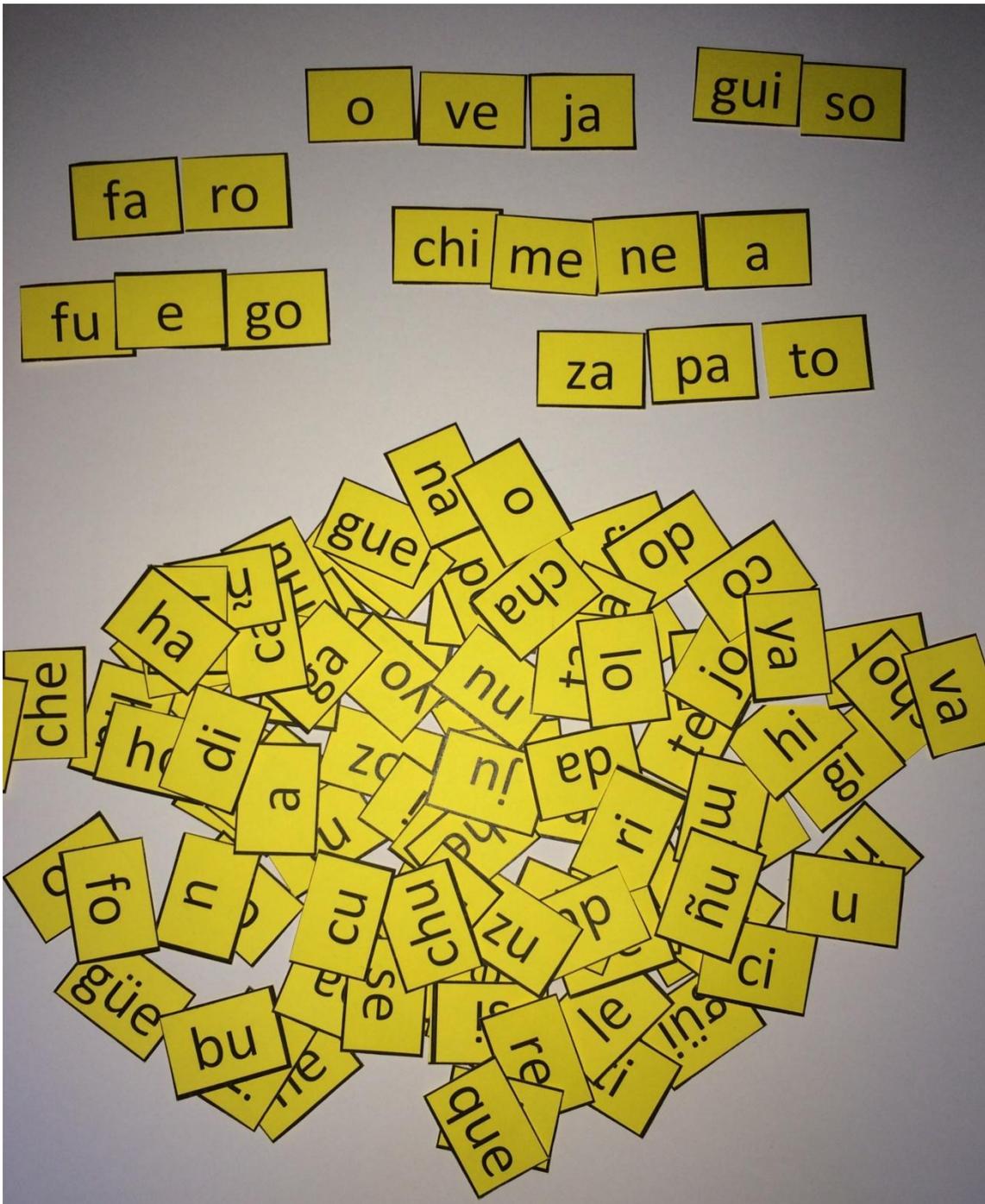
En resumen, para el adecuado desarrollo de esta competencia resulta necesario abordar el análisis y la consideración de los distintos aspectos que intervienen en ella, debido a su complejidad. Para ello, se debe atender a los cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan:

- El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias

comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

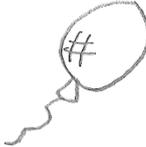
– Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

ANEXO 2



ANEXO 4

El  está tocando fondo.

Pablo lleva un .

Clava el  con el .

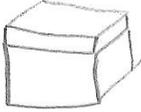
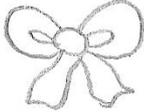
La  de mi  está rota.

Hay una  en esa .

La  se baña con su .

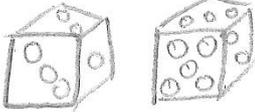
Pedro toma un  de batido de .

El  es de chocolate.

La  tiene un .

La  come un .

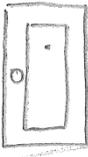
Dos  y una .

Yo juego a los .

Con el  me como la carne.

Mi madre tiene un .

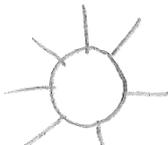
Se ha caído el  de la  .

La  de tu casa está rota.

Luis juega a los   .

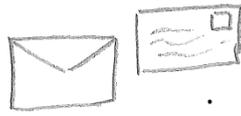
Mi  y mi  .

La  tiene  canales.

La  y el  .

La  vuela cerca de la  .

Me gusta escribir



El



tiene

14

páginas.

La



anda muy despacio.

Un



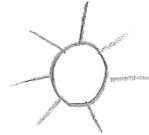
va hacia el



Un



toma el



Ese



come



Una



y un

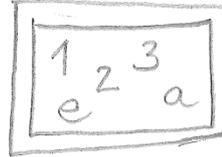




Hay un  en la pared.



El  escribe en la

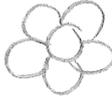


.

Quiero merendar una



.

Me regaló una  amarilla.

Las  sirven para cazar.

ANEXO 5

Granada 22 de marzo de 2015
Querida: Fatima me alegro que
hayas venido a mi clase.
gracias por tu tiempo, tu
ayuda. Te echaré de menos
porque eres quapa, eres simpática
eres especial. te quiero mucho.
Hasta pronto.

